



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
(ordinamento ex DM 270/2004)

in

Lavoro, cittadinanza sociale, interculturalità

LA PROSPETTIVA DEL SOCIAL INVESTMENT NELLE POLITICHE
EDUCATIVE.
BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E IL CASO ITALIANO.

Relatrice
Prof.ssa Francesca Campomori

Correlatore
Prof. Fiorino Tessaro

Candidata
Alice Toselli
Mat n. 964655

Sessione Straordinaria
a.a. 2015/2016

LISTA DI ABBREVIAZIONI

ADHD	Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder
BES	Bisogni Educativi Speciali
CPIA	Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti
CTI	Centri Territoriali per l'Inclusione
CTS	Centri Territoriali di Supporto
DSA	Disturbi Specifici dell'Apprendimento
EADSNE	European Agency for Development in Special Needs Education → ha cambiato il nome in European Agency for Special Needs and Inclusive Education
ECEC	Early Child Education and Care
EFA	Education For All
E&T	Education and Training
FIS	Fondo d'Istituto
GLH	Gruppo di Lavoro per l'Integrazione scolastica
GLI	Gruppo di Lavoro per l'Inclusione scolastica
HC	Handicap Cognitivo
ICF	International Classification of Functioning
ICF-CY	International Classification of Functioning – Children and Youth
LIM	Lavagna Interattiva Multimediale
MAC	Metodo Aperto di Coordinamento
MIPEX	Migrant Integration Policy Index
MSNA	Minori Stranieri Non Accompagnati
NEET	Not (engaged) in Education, Employment or Training
NPI	Neuropsichiatria Infantile
OCSE	Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico
OMS	Organizzazione Mondiale della Sanità
PAI	Piano Annuale per l'Inclusività

PEI	Piano Educativo Individualizzato
PDF	Profilo Didattico Funzionale
PDP	Piano Didattico Personalizzato
PISA	Programme for International Student Assessment
SI	Social Investment
SEN/SNE	Special Educational Needs

INDICE

Lista di abbreviazioni

Introduzione.....	1
-------------------	---

CAPITOLO 1

1.1. L'evoluzione del welfare state.....	4
1.1.1. L'epoca keynesiana.....	4
1.1.2. Il neoliberismo.....	7
1.2. Storia e definizione del Social Investment.....	10
1.2.1. La Terza Via.....	10
1.2.2. L'importanza della child-centered strategy.....	19
1.2.3. Critiche al Social Investment.....	26

CAPITOLO 2

2.1. Il valore dell'educazione in Europa.....	30
2.1.1. Verso un'educazione comune, Maastricht 1992.....	33
2.1.2. La Strategia di Lisbona.....	36
2.1.3. La Startegia Europa 2020.....	39
2.1.4. L'educazione come strumento contro le disuguaglianze.....	42
2.2. Cosa significa BES?.....	44
2.2.1. La classificazione a livello europeo.....	47
2.2.2. Il modello ICF.....	53
2.3. Gli alunni con svantaggio linguistico e culturale.....	55
2.3.1. Evoluzione del fenomeno migratorio in Europa.....	56
2.3.2. Studenti con background migratorio.....	57

CAPITOLO 3

3.1. I Bisogni Educativi Speciali nel quadro italiano.....	66
3.1.1. Alunni con disabilità.....	68
3.1.2. Alunni con disturbi evolutivi specifici.....	71
3.1.3. Alunni con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.....	73
3.1.4. Verso l'inclusione.....	77
3.2. Alunni con background migratorio in Italia.....	80
3.2.1. Dati e cifre.....	80

3.2.2. Normativa sull'integrazione degli alunni con background migratorio.....	86
3.3. Il doppio svantaggio.....	96
3.3.1. La situazione europea.....	96
3.3.2. La situazione italiana.....	104
CAPITOLO 4	
4.1. Il caso di un Istituto Comprensivo della Città di Torino.....	114
Conclusioni.....	131
Appendice.....	135
Bibliografia.....	155

Introduzione

L'intento di questo lavoro di tesi è analizzare il tema dei Bisogni Educativi Speciali (BES) nel contesto scolastico italiano. A partire dalla normativa di riferimento, la tesi intende fornire un quadro approfondito della situazione dei BES in Italia ricostruendo il percorso che ha portato recentemente all'individuazione della macro-categoria a cui questo acronimo si riferisce. I bisogni educativi speciali rimandano infatti ad uno spettro ampio di casistiche e comprendono al suo interno differenti condizioni di disturbo e di difficoltà in ambito scolastico; disturbi e difficoltà che spesso rischiano di non essere perfettamente differenziate e riconosciute. Si tenterà pertanto di analizzare nel dettaglio i singoli gruppi che compongono il grande insieme dei BES e, allo stesso tempo, di presentare lo stato dell'arte degli interventi messi in atto per venire incontro alle esigenze degli alunni portatori di tali bisogni. Ci si concentrerà in particolare su una categoria specifica, ovvero quella degli alunni che vivono una situazione di svantaggio linguistico e/o culturale. Questi ultimi, spesso provenienti da un background migratorio possono manifestare determinate esigenze educative causate dal contesto estraneo in cui si trovano o dalla situazione familiare che vivono nel paese ospitante. Tale condizione nella maggior parte dei casi ha una natura transitoria e interroga il personale docente ed educativo riguardo a quali siano le strategie più efficaci per affrontarla.

Al fine di analizzare la ricaduta sociale che le fragilità in età scolare possono determinare e le politiche che possono essere adottate per contenerle, si adotterà il punto di vista del *Social Investment* (SI). La prospettiva del *Social Investment* si è sviluppata negli anni Novanta come approccio alle politiche sociali alternativo al paradigma neoliberista, ponendosi come “terza via” tra le politiche economiche e sociali keynesiane e, appunto, quelle neoliberiste. Pur non esistendo ancora un paradigma coerente, i tratti unificanti del *Social Investment* possono comunque familiarmente essere rintracciati nell'idea centrale che riguarda il potenziale produttivo che la politica sociale può esercitare: le politiche sociali largamente intese non sono un mero costo per lo stato ma costituiscono invece un investimento. Le *knowledge-based economy*, recitano le agende sociali europee in parte ispirate

all'approccio del SI, necessitano di una forza lavoro altamente preparata e qualificata che possa adattarsi velocemente ai cambiamenti repentini a cui le società odierne sono soggette. Investire nel capitale umano dei cittadini e nelle loro capacità sembra essere allora la condizione necessaria per raggiungere lo sviluppo desiderato. L'educazione e la formazione hanno assunto, perciò, un ruolo di spicco all'interno della prospettiva dell'Investimento Sociale e il mancato o l'esiguo collocamento di risorse in questa direzione può condizionare la vita dei cittadini, contribuendo ad allargare la forbice delle disparità e, di conseguenza, il futuro del paese.

Utilizzando la lente concettuale del SI, si è spinti a guardare gli interventi che mirano all'inclusione e al successo scolastico e formativo dei BES come ad un importante investimento nel capitale umano. Il lavoro di tesi punta a sviluppare un'analisi critica del concetto di BES in Italia per capire se e in che misura gli alunni appartenenti a questa categoria possono essere considerati come un generatore di capitale umano e, soprattutto, se il fatto di "classificare" le tipologie di bisogno contribuisca effettivamente a diminuire le diseguaglianze tra gli individui.

Il lavoro qui proposto si articola su tre capitoli. Nel primo si cercherà di definire il paradigma del SI, la sua applicazione e le basi su cui si fonda. Ampio spazio sarà riservato alla *child-centered strategy*, uno dei pilastri su cui si basa la prospettiva dell'Investimento Sociale.

Il secondo capitolo si focalizzerà sul concetto di educazione in Europa, sugli interventi che sono stati messi a punto per garantire un'esperienza educativa comune e sulla sua importanza come base per la crescita economica e occupazionale. In relazione all'importanza strategica dell'educazione e quindi della necessità di renderla accessibile ad ogni individuo, nella seconda parte del capitolo si cercherà di analizzare la situazione degli alunni con bisogni educativi speciali e un'attenzione particolare sarà riservata agli alunni con background migratorio.

Il terzo capitolo, infine, si concentrerà sul caso italiano degli alunni con BES. Verrà analizzata la normativa di riferimento e ampio spazio sarà dedicato, anche in questa sede, agli alunni con background migratorio, appartenenti alla terza sotto-categoria di BES. Si cercherà di fornire un quadro il più possibile completo delle esigenze che questi alunni manifestano in contesto scolastico, approfondendo il modo in cui

l'Italia si è attrezzata per farvi fronte.

Infine nel quarto capitolo, attraverso una serie di brevi interviste che testimoniano l'esperienza di alcune insegnanti di un istituto comprensivo di Torino e di una dottoressa logopedista, si tenterà di indagare gli aspetti che caratterizzano la situazione degli alunni con BES. Non si tratta di un vero e proprio caso di studio ma di uno sguardo sulla realtà che gli addetti ai lavori affrontano nella quotidianità del loro lavoro. L'esempio dell'istituto comprensivo preso in considerazione vuole essere una riflessione concreta e un tentativo di comprendere maggiormente il tema dei bisogni educativi speciali alla luce di ciò che è stato analizzato e descritto da un punto di vista più teorico nei capitoli precedenti.

Capitolo 1

1.1. L'evoluzione del welfare state

Il concetto di welfare state vede le sue origini a fine Ottocento ed è il prodotto di due processi importanti: l'industrializzazione e la democratizzazione. Il prototipo di welfare state fa la sua apparizione nella Germania bismarkiana sotto forma di assicurazioni sociali nei confronti dei lavoratori, dalla Germania si espanderà poi lentamente nel resto d'Europa.

Dopo la Seconda Guerra Mondiale, grazie anche al Rapporto Beveridge che è servito da base per la riforma sociale britannica e grazie agli accordi di Bretton Woods, il concetto di welfare state assume un'importanza preponderante e vengono messi in atto approcci differenti che si susseguiranno negli anni.

1.1.1 L'epoca keynesiana

Subito, nel primo dopoguerra, i differenti modelli di welfare state si sono ispirati in gran parte alle teorie keynesiane che si sono fatte largo dopo la crisi del 1929 e che hanno dominato le politiche economiche e sociali fino agli anni Settanta. L'era keynesiana ha ricoperto un lasso temporale importante e duraturo e verrà spesso identificata come “l'età d'oro” del welfare state per aver contribuito, nei trent'anni dopo la Seconda Guerra Mondiale, a rendere florido e propizio lo stato sociale in molti paesi.

Nella sua opera più importante, *The General Theory of Employment, Interest and Money* (1936), Keynes intende dar prova che quel *laissez faire* fortemente sostenuto dalle teorie neoclassiche precedenti non è la soluzione adeguata ai cambiamenti repentini dell'economia. Infatti, gli studiosi neoclassici dell'epoca precedente sostenevano che il sistema economico lasciato a se stesso fosse in grado di raggiungere un certo equilibrio in cui tutti i fattori fossero pienamente occupati. Il settore pubblico doveva astenersi dall'intervento diretto sul mercato e concetti quali crisi e disoccupazione andavano letti come fenomeni accidentali. Keynes è decisamente di un orientamento opposto infatti afferma che l'economia di mercato

non è in grado di autoregolarsi né di garantire la piena occupazione della forza lavoro, che solo un intervento del settore pubblico può garantire il funzionamento e l'equilibrio dell'economia di mercato e che le crisi sono un fenomeno strutturale e non casuale, come sostenuto dai neoclassici, ma comunque rimediabile. Inoltre, lo studioso mette in risalto la responsabilità della politica nella gestione economica e afferma, pertanto, la necessità dell'intervento politico nell'economia di un paese.

Keynes fa della macroeconomia l'elemento fondamentale per garantire l'espansione e l'innovazione dei welfare state del dopoguerra, dal momento che “Keynesian economics focused on the macro behaviour of economic system as a whole rather than on the micro behaviour of individual actors” (Hemerijck, 2012). Il capovolgimento di prospettiva rispetto alla visione precedente ha introdotto un nuovo modo di considerare il welfare state permettendo agli stati democratici di assumersi determinate responsabilità al fine di raggiungere la piena occupazione e una protezione sociale universale.

Gli strumenti della politica keynesiana sono principalmente due (Keynes, 1936):

1. programmi di spesa pubblica: gli interventi pubblici, diretti ad aumentare il reddito e l'occupazione, sono ritenuti un importante strumento economico che può stimolare l'economia in un momento di crollo o può smorzare la crescita nel caso in cui essa avvenga troppo velocemente. Lo Stato, quindi, anziché sconvolgere il funzionamento del sistema economico è in grado di ristabilirlo.
2. manovre monetarie: in particolare quelle politiche volte ad abbassare il tasso di interesse ma anche quelle che agiscono sulla velocità di circolazione della moneta, sull'aumento del reddito e sulle aspettative al fine di incentivare l'aumento degli investimenti. Inoltre, per prevenire ulteriormente le fluttuazioni del mercato, è necessario l'intervento dello Stato nell'economia attraverso non solo politiche monetarie ma anche fiscali. Keynes “enfaticizza il ruolo cruciale della politica fiscale espansiva, cioè la scelta dei livelli di tassazione e di spesa pubblica, per combattere le recessioni” (Tangocci, 2012). Secondo Keynes, una politica fiscale di questo genere ha la capacità di incidere direttamente sulla domanda e sull'attività di produzione. Politiche

fiscali e monetarie sono state dunque attuate con il fine di garantire una stabilità economica sul lungo periodo e di accrescere la capacità produttiva.

Lo stato sociale di tipo keynesiano si pone in contrapposizione all'individualismo dello stato liberale, infatti, trova le sue premesse nel processo di democratizzazione dello stato di diritto i cui obiettivi principali sono la sicurezza sociale universale e il raggiungimento della piena occupazione (intesa solo per la parte maschile della popolazione). In quasi tutti i paesi europei dopo la Seconda Guerra Mondiale furono promulgate riforme sociali basate sulle teorie keynesiane, l'Europa, infatti, necessitava di un nuovo contratto sociale per favorire la ripresa economica e il senso di coesione sociale (Hemerijck, 2012: 37). Furono sviluppati sistemi di sicurezza che includevano interventi per combattere la povertà, sistemi sanitari di qualità, politiche edilizie e dell'educazione volte ad incoraggiare l'uguaglianza tra i cittadini e anche una tassazione progressiva del reddito al fine di eliminare le contrapposizioni sociali. Lo Stato diventa, in sostanza, uno strumento di integrazione delle diverse componenti delle classi sociali. proprietaria, o della piccola borghesia, fino ad integrare la stessa classe operaia. Nella prospettiva keynesiana viene conferita una certa attenzione alle disuguaglianze di reddito perché una loro diminuzione, in concomitanza con l'espansione dello stato sociale, è indispensabile per la crescita economica che, a sua volta, fornisce i mezzi e gli strumenti necessari per l'espansione dei diritti sociali. La politica sociale, nelle teorie keynesiane, ha quindi un ruolo economico positivo e può funzionare in modo anticiclico.

Nonostante il piglio innovativo e sicuramente progressista di tale approccio, vi sono alcuni fattori che hanno contribuito e portato poi, verso la fine degli anni Settanta, al suo declino. Uno di questi fattori riguarda il focus su cui si sono basate le politiche sociali ed economiche, infatti, la prospettiva keynesiana si è concentrata sul concetto di famiglia tradizionale e sul modello *male breadwinner* in cui il lavoro del capofamiglia insieme ai suoi diritti sociali erano al centro delle attenzioni delle politiche di Keynes, tralasciando il ruolo delle donne nello scenario lavorativo e sul piano dell'uguaglianza di genere e lasciando anche sullo sfondo il ruolo dei bambini e della loro crescita. Entrambe queste categorie non erano esenti dal godimento di

benefici sociali ma traevano benefici solo in funzione del capofamiglia. Donne e bambini come d'altronde gli anziani non erano ritenuti rilevanti al fine di sostenere l'economia del paese anzi erano considerati come categorie da sostenere e finanziare attraverso sovvenzioni statali. Un altro fattore che ha inciso sul declino dell'approccio keynesiano è stato il lasso di tempo su cui questa teoria si è basata: il presente. Le politiche dell'era keynesiana si sono soffermate esclusivamente sulle difficoltà, sulle disuguaglianze e sulle sfide del “qui-e-ora” non considerando una prospettiva più ampia che tenesse in considerazione anche il futuro e permettesse così di mettere a frutto un domani più coscienzioso. Questa prospettiva, occupata ad affrontare esclusivamente il presente, ha sviluppato, infatti, politiche sociali passive di natura compensatoria attuate attraverso trasferimenti monetari e programmi sociali sotto forma di assicurazioni, relegando il ruolo del cittadino e rinforzando il ruolo statale. Tuttavia, il ruolo preponderante dello Stato, soprattutto nella sfera economica, porta con se anche alcune contraddizioni come l'aumento della tassazione o del debito pubblico provocando mutamenti politici ed istituzionali.

1.1.2 Il neolibberismo

Quindi, verso la fine degli anni Sessanta, il welfare state basato sulle teorie keynesiane, lascia il posto a considerevoli dubbi nei confronti del progresso sociale e della crescita economica. La comparsa di situazioni di stagflazione¹ in molti paesi europei, l'espansione del debito pubblico e la difficoltà dei governi a sostenere la spesa pubblica portano alla formazione di correnti di pensiero in contrapposizione alla teoria keynesiana. L'approccio keynesiano viene messo in discussione con la fine del sistema monetario creato dagli Accordi di Bretton Woods e dalla crisi energetica del 1973. Come spiegano Morel, Palier e Palme (2012), il sistema monetario basato sullo scambio fisso viene sostituito da un sistema molto più flessibile che porta ad una forte instabilità economica e, l'impennata dei prezzi del petrolio, rende ancora più critica la situazione accelerando l'inflazione e portando la disoccupazione a livelli mai visti fino a quel momento creando, inoltre, un incremento drammatico nella

1 Il termine stagflazione nasce negli anni 70, dopo il primo shock petrolifero del 1973-74. Esso indica la contemporanea presenza di un'attività produttiva che non cresce (**stagnazione**) e di un persistente aumento dei prezzi (**inflazione**). (<http://www.ilsole24ore.com>)

spesa di sicurezza sociale. In questo contesto di incertezze, le economie europee non sembrano più capaci di porre gli argini ad una disoccupazione dilagante e nemmeno di stimolare un'economia ormai immobile. Le teorie keynesiane non rispondono efficacemente e diventano il bersaglio di forti critiche, in modo particolare, dei sostenitori della teoria macroeconomica del neoliberismo.

Sull'ondata del malcontento generale molti economisti, per far fronte al tale situazione, ritornano alle convinzioni della teoria economica classica, a modelli basati sulla competitività e sulla compensazione dei mercati, sostenendo così il nuovo paradigma neoliberista che, tra gli anni Settanta e Ottanta, viene incarnato soprattutto dalle personalità di Margaret Thatcher e Ronald Reagan ma i cui esponenti maggiori, e in un certo senso fondatori, furono Hayek e Friedman. L'epoca neoliberista pone l'accento su elementi cari ai teorici della scuola classica e neoclassica come il comportamento individualista e competitivo delle imprese e dei cittadini, la restrizione e il ridimensionamento dei salari, l'importanza centrale che assume l'economia di mercato e il rigore monetario (Morel *et al.* 2012: 7). La politica neoliberista punta a un cambiamento sostanziale degli obiettivi sociali ed economici, il raggiungimento della piena occupazione, fondamentale per le teorie keynesiane, viene messa da parte a favore del pareggio dei bilanci, di una bassa inflazione, di una moneta stabile, dell'indipendenza della banca centrale, della privatizzazione e del riordino del mercato del lavoro e del welfare state (Hemerjik, 2012). A differenza del periodo precedente con il neoliberismo si cerca di incoraggiare l'espansione del settore privato e di creare un mercato del lavoro flessibile anche in scala globale.

Tre sono i punti fondamentali su cui fa perno la teoria neoliberista (Friedman, 1962):

1. Deregolamentazione: ovvero un processo di snellimento e spesso di annullamento delle regole e delle norme che limitano l'accumularsi del profitto. La deregolamentazione va a rimuovere quelle regole e quei freni imposti dal settore pubblico in tutela dell'interesse collettivo o incentiva l'investimento di capitali in mercati più convenienti.
2. Privatizzazione: è il fulcro della teoria neoliberista. Supponendo una maggiore efficienza del settore privato rispetto a quello pubblico si propone

di sostituire i servizi pubblici con i servizi privati e privatizzati. Una privatizzazione, dunque, della sanità, dell'educazione, dei trasporti ecc.

3. Riduzione spese sociali: la spesa pubblica non ha più un ruolo preponderante e non assume quella posizione centrale nell'assicurare la crescita economica che, invece, aveva nell'approccio keynesiano. Anzi, questo cambio di prospettiva considera le politiche sociali un costo e un ostacolo all'economia e alla stabilità sociale ritenendo, inoltre, le disuguaglianze di reddito sono ritenute essenziali per la crescita economica perché creano competizione tra gli attori, permettono di migliorare e stimolare l'efficienza economica e assicurano un incontro rapido tra domanda e offerta di lavoro.

Nella prospettiva neoliberista lo Stato assume un'accezione negativa, rischia di essere un “disturbatore”, infatti secondo gli esponenti del neoliberismo, l'impegno statale nell'economia e nelle politiche sociali dell'epoca precedente ha creato una sorta di dipendenza nei confronti dello Stato e una scarsa motivazione, da parte delle persone, nel cercare un'occupazione, i lunghi periodi di disoccupazione vengono percepiti come una conseguenza della scarsa motivazione e un'esigua ricerca di lavoro dovuta alla troppa generosità del welfare state che ha creato un'enorme sacca di cittadini dipendenti. Il neoliberismo afferma, come abbiamo appena visto, l'importanza del disimpegno dello Stato e soprattutto l'interesse verso una riallocazione delle responsabilità sociali nei confronti di altri attori come ad esempio il mercato, la famiglia o la comunità. Inoltre, la politica e l'economia sono percepite come due sfere separate e distinte in cui non sono ammesse interferenze reciproche. Lo Stato è più snello e dinamico e domina una mentalità manageriale più attenta a soddisfare il reale bisogno dei cittadini e a garantire e supportare i mercati autoregolanti.

Nonostante le critiche mosse allo stato sociale esso non viene completamente abbandonato, nemmeno in quei paesi in cui i leader politici hanno fatto del neoliberismo la loro arma vincente. Viene piuttosto fornito un nuovo indirizzo alla politica sociale, più orientata verso l'attivazione dei cittadini con l'obiettivo di prevenire la disoccupazione e la mancata crescita economica, ponendo meno enfasi sulla sicurezza di reddito e più attenzione a fornire incentivi per il reinserimento nel

mercato del lavoro (Morel *et al.* 2012).

Proprio questa attenzione alla prevenzione e quindi al futuro, distingue l'approccio keynesiano da quello neoliberista. Mentre il primo si focalizza sul “qui-e-ora” non considerando gli effetti delle decisioni odierne sul futuro della società, il secondo è orientato al domani.

Anche il neoliberismo, però, non è destinato a perdurare nel tempo e mostra i primi segni di cedimento tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta. L'aumento della povertà infantile, delle sperequazioni interne agli Stati e tra Stati, il costante innalzarsi del numero dei *working poor* e la mancanza di fondi ha portato i vari *policy makers* a riflettere sul concetto di welfare state.

1.2. Storia e definizione del *Social Investment approach*

1.2.1 La Terza Via

La crisi del neoliberismo pare evidenziare la fine dello stato sociale conosciuto fino a quel momento, sembra che non ci sia margine di cambiamento e che i welfare state siano arrivati ad un punto in cui non possa esistere ulteriore evoluzione. Essi infatti sono considerati istituzioni troppo rigide e difficilmente adattabili ai contesti economici e sociali in continua trasformazione. Ma gli anni Novanta sono lo scenario di una gran diffusione di nuove idee che contestano ampiamente l'idea della fine dello stato sociale e introducono nuove prospettive, come quella del *Social Investment*. Molti studiosi concordano sul fatto che il welfare state continui ad essere presente nonostante sia oggetto di continue modifiche. Come afferma Costa (2012) sono stati diversi i tentativi fatti all'interno di ogni sistema sociale per ricalibrarne i principi e ridefinirne gli obiettivi: revisione delle politiche pensionistiche, varo di politiche di attivazione nel mercato del lavoro e di sostegno a coloro che già sono occupati, politiche rivolte all'aumento dell'occupazione femminile, politiche volte a favorire l'uguaglianza di genere e interventi per agevolare la conciliazione tra vita familiare e quella lavorativa. L'obiettivo del *Social Investment* è proprio quello di modernizzare lo stato sociale e far fronte ai nuovi rischi e ai nuovi bisogni delle società contemporanee come, ad esempio, l'aumento di genitori soli, di giovani

genitori e dei *working poor*, la mancanza di stabilità lavorativa e l'aumento di forme contrattuali precarie, ma anche le sfide imposte dalla crisi, dalla globalizzazione, dall'invecchiamento e dal cambiamento climatico.

A differenza dell'approccio keynesiano e di quello neoliberista che sono largamente riconosciuti come modelli consolidati, la prospettiva del *Social Investment* non è totalmente accettata e riconosciuta come nuovo paradigma dello stato sociale. Come afferma Hemerijck “the social investment perspective is an emerging, rather than a settled, paradigm” (2012: 33), infatti non esiste una teoria unificata a riguardo o un'unica sorgente intellettuale dietro a questa idea ma le diverse concezioni mettono in evidenza la politica sociale come elemento di potenziale produttività. Si può affermare che le principali caratteristiche del *Social Investment* emergono dalla commistione dei modelli di welfare del dopoguerra con la prospettiva neoliberista. Questo nuovo concetto nasce dall'esigenza, non solo dei governi ma anche delle organizzazioni internazionali, di rimodellare le politiche sociali e di reindirizzarle alla luce di un nuovo scenario economico e sociale.

Ad essere ulteriormente precisi, il concetto di *Social Investment* non fa la sua prima apparizione negli anni Novanta ma affonda le sue radici molto più in là nel tempo, oltre l'età d'oro dei welfare state. Infatti, l'idea che le politiche sociali possano avere una componente produttiva risale ai primi anni Trenta, in Svezia, dalle proposte sviluppate da Alva e Gunnar Myrdal (Morel *et al.* 2012). Per sopperire alle devastanti conseguenze che aveva avuto la Grande Depressione in Svezia, i coniugi Myrdal svilupparono un nuovo concetto di politica sociale, concepita più come un investimento che come un costo. Le loro idee si basarono sul concetto di politica sociale come fattore efficace per la riorganizzazione della produzione, sostennero l'idea secondo la quale alla base della ripresa economica ci fosse la necessità di una ripresa della fertilità, non solo in termini quantitativi ma soprattutto in termini di qualità. L'importanza dei bambini e del modello *dual breadwinner* vennero ritenuti punti cardine e per questo motivo furono implementate politiche di supporto economico alle famiglie sotto forma di incentivi statali ma anche di *policies*. Furono molte le politiche messe in atto orientate all'investimento nel capitale umano, ai servizi per la prima infanzia, all'educazione, alla sanità ma anche alle donne e alla

loro partecipazione alla vita lavorativa. In questo senso la politica sociale fu concepita come uno strumento a sostegno non solo dell'individuo ma dell'intera comunità in grado di conciliare la sicurezza individuale con la solidarietà sociale e capace di unire l'efficienza economica alla partecipazione produttiva di ogni individuo (Morel *et al.* 2012). Nonostante le idee innovative e i risultati positivi ottenuti in Svezia, il “productive social policy approach”, così denominato da Gunnar Myrdal, non si impose come paradigma al di fuori del paese. Tuttavia, le idee dei coniugi svedesi ebbero un'eco sulle teorie riguardanti lo stato sociale degli anni avvenire e furono rivisitate e riconsiderate alla fine del secolo scorso. L'idea stessa che le politiche sociali potessero essere considerate come un investimento furono alla base di studi di accademici influenti come Anthony Giddens e Gøsta Esping-Andersen che presero parte a processi di *policy making* con l'obiettivo, appunto, di riformare il sistema sociale europeo.

Anthony Giddens nel suo libro *The Third Way* (1998), diventato poi una pietra miliare negli studi di politica sociale, è stato uno dei primi studiosi ad utilizzare il termine *Stato di investimento sociale* con cui ha preannunciato un cambiamento importante nel welfare state conosciuto fino a quel momento. La Terza Via, intesa come alternativa al paradigma keynesiano e al neoliberismo, ha guadagnato un forte consenso e le sue idee si sono diffuse rapidamente nella comunità internazionale integrandosi nei discorsi e nelle pratiche della maggior parte dei governi europei. L'OCSE, a questo proposito, ha avviato numerosi studi e conferenze sul tema facendosi sostenitrice e portavoce di un importante cambio di rotta richiedendo: “a new framework for social policy reform in which the challenge is to ensure that return to social expenditures are maximised in the form of social cohesion and active participation in society and labour market” (OCSE, 1997 in Jenson 2012).

Reports influenti e autorevoli sono stati pubblicati con l'obiettivo di rendere nota la necessità di una ricalibratura degli schemi di protezione sociale e la necessità di uno spostamento verso un nuovo welfare state basato sull'approccio *child-centered* e *gender friendly*. Così l'idea della politica sociale come fattore produttivo e, contemporaneamente, come investimento sociale ha preso piede non solo nei paesi dell'OCSE ma anche tra le organizzazioni sovranazionali tra cui l'Unione Europea.

Non a caso, l'idea che le politiche sociali potevano essere trattate come politiche di investimento è stata prontamente ripresa a livello europeo sia dal Trattato di Amsterdam del 1999, sia dalla Strategia di Lisbona del 2000 (Costa, 2012) ma anche dalla precedente Strategia Europea per l'occupazione del 1997. Proprio con la Strategia di Lisbona l'Unione Europea si impegnava a diventare “the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world” (Hemerijck 2012: 46), proponendo una fitta agenda con ambiziosi obiettivi economici e sociali. Tali obiettivi, da raggiungere entro il 2010, riguardavano il raggiungimento della piena occupazione, il miglioramento della produttività e della qualità del lavoro ma anche il rafforzamento della coesione sociale e concetti quali capitale umano, ricerca, innovazione e sviluppo sono stati posti al centro della politica economica e sociale europea. A causa, probabilmente, di una visione troppo ottimistica dell'agenda e soprattutto a causa della crisi finanziaria del 2008 gli obiettivi non solo non sono stati raggiunti ma sono anche stati ricalibrati alla luce della nuova situazione economica e sociale europea. È stata così messa a punto la Strategia Europa 2020 con l'obiettivo di sostenere e incentivare la crescita economica, sociale e ambientale.

La prospettiva di investimento sociale assume sfumature diverse a seconda delle circostanze politiche ed economiche che la influenzano e la modellano ma di base tutti quei regimi che si rifanno a questo approccio condividono un certo numero di premesse e sono indirizzati verso una *knowledge-based economy*, un'economia direttamente basata sulla produzione, sulla distribuzione e sull'utilizzo della conoscenza e dell'informazione, fattori rilevanti per creare una forza lavoro altamente preparata ed educata che possa adattarsi velocemente ai cambiamenti repentini a cui sono soggette le società odierne. Le premesse che accomunano i regimi di investimento sociale sono indirizzati verso un aumento dell'inclusione sociale, verso la minimizzazione del trasferimento intergenerazionale della povertà e verso la convinzione che la conoscenza e l'educazione siano necessarie per creare una popolazione preparata ad affrontare situazioni economiche precarie e difficili condizioni d'impiego. Gli individui e le famiglie vengono investiti di un ruolo attivo nel migliorare le proprie condizioni di vita, diventano i difensori del proprio benessere attraverso il mercato e anche lo Stato ha un ruolo determinante, quello di

favorire il raggiungimento dei risultati prefissati, di difendere i propri interventi e le pratiche di cittadinanza sociale. Sotto questa prospettiva di estrema importanza sono gli investimenti nel capitale umano, nel lavoro e nelle questioni di genere. Una grande attenzione viene riservata ai bambini, la loro educazione e la loro salute, ma anche i lavoratori incentivando da un lato la partecipazione al mercato del lavoro, soprattutto di quelle categorie più a rischio come i giovani e i genitori soli, e dall'altro cercando di rendere il lavoro più redditizio.

Jenson, nel suo lavoro del 2006, identifica il *Social Investment approach* come una: “elaborated version of the three principles of the LEGO™ paradigm” dove il produttore di giochi danese incarna la nuova filosofia post-fordista e si contrappone al modello del *male breadwinner*. I tre fattori citati da Jenson sono: “an emphasis on work and life-long learning, orientation towards the future and the belief that there is a general benefit from everyone being actively engaged” (2006:10).

L'apprendimento è la colonna portante delle economie del futuro, per questo motivo l'infanzia e gli anni scolastici sono momenti chiave in cui le politiche sociali dovrebbero intervenire. Ma lo sono anche i continui aggiornamenti, il cosiddetto apprendimento costante, durante la vita lavorativa attraverso il *life-long learning* che permette di migliorare le proprie capacità e affrontare i rischi dovuti ai continui cambiamenti. Lo Stato, in questo frangente, si impegna ad assicurare l'acquisizione di nuove *skills* attraverso l'educazione e il *job training* ma anche supportando la popolazione nella ricerca del lavoro attraverso programmi di inserimento lavorativo. Uno dei tasselli fondamentali di questo paradigma è l'uguaglianza nelle condizioni di partenza anziché l'uguaglianza come obiettivo finale e l'istruzione sembra essere lo strumento fondamentale per garantirla.

Con “orientamento verso il futuro” si intende adottare una particolare nozione di tempo, in cui gli investimenti attuati nel presente possano creare condizioni ottimali e benefici nel futuro. Si assume quindi un atteggiamento preventivo più che compensatorio in cui la politica ha il compito di minimizzare il trasferimento intergenerazionale della povertà e la spesa pubblica non è più percepita solo come un costo ma, appunto, come investimento.

Infine, attraverso l'investimento nei singoli individui e nelle loro capacità il *Social*

Investment approach enfatizza l'abilità dei cittadini di tutelarsi dall'insicurezza rendendoli più forti e capaci di stare nel mercato. Gli individui non sono più visti come “soggetti passivi ma come utenti già attivi, attivabili o in grado di attivarsi e/o di avere un atteggiamento proattivo nel fronteggiamento dei propri problemi, carenze e difficoltà” (Costa, 2012: 337) e vengono privilegiate categorie che nei welfare state precedenti hanno sempre ricoperto ruoli marginali o di appendice come i bambini e le donne.

Alla luce di quanto descritto sino ad ora, si possono riscontrare alcune somiglianze tra la prospettiva del *Social Investment* e i paradigmi che l'hanno preceduto. Prendendo come riferimento il lavoro di Janson (2009) si cerca di delineare una comparazione tra il *Social Investment approach*, il neoliberismo e la prospettiva keynesiana focalizzandosi su tre fattori che rendono chiara l'evoluzione dei welfare state come li conosciamo oggi.

Il primo di questi fattori è il **tempo**. Nella prospettiva keynesiana il lasso temporale preso in considerazione è il presente, il già citato “qui e ora”, in cui l'attenzione delle politiche sociali si concentra sui bisogni impellenti, sulle diseguaglianze e sulle sfide del presente affrontandole in una prospettiva a breve termine, trovando soluzioni che non prendono in considerazione le ripercussioni future. Di diverso parere invece è stato l'approccio neoliberista che ha fatto del futuro uno dei suoi pilastri; il neoliberismo ha infatti giustificato tagli alla spesa pubblica e restrizioni varie in nome delle generazioni future perché un cospicuo esborso nel presente avrebbe compromesso il benessere futuro. Il *Social Investment* si colloca tra queste due prospettive perché si rivolge al futuro, come la prospettiva neoliberista, tenendo però sotto controllo il presente: “the profits of any investment are located in the future, whereas consumption is something that occurs in the present” (Janson, 2012: 66).

Altro fattore che permette di individuare somiglianze e differenze tra i vari approcci riguarda il ruolo degli **attori** coinvolti nel welfare state. La distribuzione delle responsabilità all'interno dello stato sociale è ripartita su quattro attori: lo Stato, il mercato, la famiglia e la collettività. Nella prospettiva keynesiana vige l'idea che il mercato possa fornire benessere a quasi tutta la popolazione con alcune eccezioni come ad esempio bambini, anziani, o tutti coloro che hanno difficoltà ad accedere al

mercato. Quando quest'ultimo non può essere di supporto entrano in gioco altri componenti del diamante del welfare state come lo Stato che, attraverso la spesa pubblica, fornisce protezione ai soggetti a rischio e va a compensare le mancanze del mercato; allo stesso modo anche la famiglia e la comunità contribuiscono al benessere della società, si prendono cura della popolazione attraverso servizi e interventi atti a colmare i vuoti lasciati dal mercato e non raggiunti dallo Stato. In particolare, la comunità attraverso organizzazioni, associazioni e gruppi di volontariato fornisce servizi e aiuti sociali dove né il mercato né lo Stato riescono ad arrivare.

A differenza della prospettiva keynesiana, il neoliberismo concentra la sua attenzione esclusivamente sul mercato, come attore principale della sua teoria. Secondo questo paradigma il mercato può fornire tutto ciò che serve a qualsiasi categoria di cittadini, può quindi generare benessere e sostenere la collettività. Lo Stato non è più percepito come supporto al mercato, anzi viene considerato come un elemento disturbatore perché il suo intervento crea un certo grado di dipendenza e rende i cittadini incapaci di reagire ai momenti critici. La famiglia e la comunità assumono un ruolo “cuscinetto” nel sopperire alle mancanze del mercato e nel limitare i danni causati dalla mancanza di adeguati servizi e dai tagli alla spesa pubblica, ad esse spetta il compito di supportare i cittadini in momenti di regressione e di criticità. Visto il ruolo di supporto della famiglia e della comunità, la prospettiva neoliberista, si propone di “attivare” questi due attori, di renderli cioè capaci di sopperire in maniera autonoma ai momenti di crisi; la comunità, più che la famiglia, è percepita come una risorsa alternativa allo Stato e proprio per questo motivo le organizzazioni e le associazioni vengono ristrutturate in una prospettiva più manageriale per essere più competitive nel cercar di fornire le risposte adeguate ai bisogni collettivi. Di diverso avviso è invece la prospettiva del *Social Investment*. Essa infatti riconosce i limiti del mercato e la necessità dell'intervento statale a compensazione e supporto del primo con l'obiettivo di migliorare l'equilibrio all'interno del diamante del welfare state. In accordo con la prospettiva keynesiana il *Social Investment* si basa su una visione più positiva dello Stato: “while the state is still protaryed as a dynamic entrepreneur, it is expected to have the public interest in mind” (Morel *et al.* 2012: 10). Lo Stato,

dunque, non abbandona lo stampo manageriale, acquisito con il neoliberismo, ma lo amplifica e lo pone al servizio della società. Il suo compito è quello di indirizzare la spesa pubblica verso lo sviluppo del capitale umano dei cittadini, cioè verso la promozione e il supporto delle loro capacità attraverso investimenti e politiche adeguate rivolte soprattutto all'educazione e al lavoro. L'impegno statale, in questa prospettiva, non va a tamponare o a porre rimedio esclusivamente alle mancanze del mercato ma ne divide con esso le responsabilità, per cui, nella prospettiva del *Social Investment*, il mercato mantiene un ruolo rilevante e rimane uno degli attori principali nella produzione di benessere senza però disincentivare il ruolo dell'apparato statale. Secondo questo approccio, non vanno nemmeno sottovalutate la famiglia e la comunità, sono attori che vengono spronati ad attivarsi per rispondere autonomamente ai propri bisogni con la consapevolezza di essere supportati da tutti gli altri attori dello stato sociale. La comunità, costituita da associazioni, organizzazioni, volontariato, comitati di cittadini ecc. sono potenziali partner nella fornitura di servizi e una risorsa fondamentale a cui attingere conoscenza per la creazione degli interventi. La prospettiva del *Social Investment* coinvolge tutti e quattro gli attori del diamante del welfare state concedendo una posizione di rilievo soprattutto a individui e famiglie enfatizzando la loro capacità di tutelarsi dall'insicurezza e permettendo loro di raggiungere un livello accettabile di vita indipendentemente dalla loro partecipazione al mercato, quello che Esping-Andersen chiama "demercificazione" (in Hemerijck , 2012: 36).

Infine, un altro termine di paragone che ci permette di mettere a confronto le tre prospettive, risiede nella concezione dei **diritti e dei doveri** che spettano ai cittadini. Nella prospettiva del *Social Investment* il pensiero che sta alla base di tale approccio riguarda l'equità tra tutti i cittadini ed è per questo motivo che i suoi sostenitori puntano a garantire le stesse opportunità a tutta la cittadinanza. Ad esso appartiene quindi un concetto più universale di diritti e di doveri che si differenzia in maniera incisiva dagli approcci precedenti. Basti pensare all'importanza che assumono categorie come le donne e i bambini che nel neoliberismo e nella prospettiva keynesiana hanno ricoperto ruoli secondari e accessori, un esempio è l'immagine che il *Social Investment* attribuisce alla famiglia, non si tratta più di un nucleo sostenuto,

esclusivamente o per la maggior parte, dal capofamiglia ma tiene in considerazione la realtà sociale e si basa su un modello di *dual-earner* dove entrambi i genitori partecipano al mercato del lavoro e da cui traggono diritti e benefici. Negli approcci precedenti, in particolar modo per ciò che riguarda la prospettiva keynesiana, spettava al capofamiglia provvedere al sostentamento dei propri congiunti, per questo motivo, aveva la priorità di accesso nel mercato del lavoro e, proprio per il suo legame con quest'ultimo, gli venivano riconosciuti diritti sociali e benefici assistenziali che a loro volta erano elargiti in maniera indiretta al nucleo familiare. Questo concetto di famiglia sarà ancora presente nell'epoca successiva con il neoliberalismo anche se in modo meno accentuato. Le donne, nell'epoca neoliberalista saranno più partecipi al mercato del lavoro, tutti i cittadini avranno il dovere di assicurarsi un reddito sicuro (dal momento che i benefici sociali dipenderanno dal fatto di avere o meno un lavoro) e l'attivazione sarà uno dei pilastri di questa prospettiva. I neoliberali con la loro enfasi sulla responsabilità individuale e familiare cercheranno di eliminare quei diritti sociali acquisiti nell'epoca precedente (diritti al pensionamento, pensioni di invalidità, assistenza sociale ecc) ritenuti un peso troppo grande per il welfare state e difficili da poter mantenere. In questo modo, il neoliberalismo cercherà di eliminare gli strumenti e le politiche che creano "dipendenza" promuovendo ad ogni costo l'autonomia dei cittadini. La prospettiva del *Social Investment* condivide con il neoliberalismo l'idea per cui la spesa sociale dovrebbe essere diretta verso l'attivazione delle persone al fine di permettere agli individui e alle famiglie di mantenere la responsabilità per il loro benessere attraverso i redditi del mercato piuttosto che attraverso benefici passivi forniti dallo Stato. Ma c'è una differenza sostanziale tra i due approcci che riguarda il concetto di lavoro: l'idea che qualsiasi lavoro sia un buon lavoro non è presente nel *Social Investment approach* il quale punta più alla promozione e alla creazione di lavori di qualità, in cui, benefici agevolazioni sociali sono pensati con l'obiettivo di rendere il lavoro proficuo. Nel *Social Investment* la spesa per la protezione sociale rimane, come per l'approccio keynesiano, un forte strumento per stabilizzare l'attività economica, la sicurezza di reddito viene garantita in caso di incapacità lavorativa dovuta all'età o alla malattia e i servizi pubblici hanno una valenza più vicina alla

prospettiva keynesiana che a quella neoliberista. Infatti i sostenitori di questo approccio riprendono l'idea keynesiana per cui è possibile riconciliare l'efficienza con l'equità e la crescita economica con l'inclusione sociale.

Il *Social Investment* infine si distingue dai modelli precedenti per l'attenzione rivolta al capitale umano degli individui ritenuto l'elemento fondamentale per ottenere l'uguaglianza tra cittadini. Rendere omogenea la base della cittadinanza permette di garantire pari opportunità e *chances* di vita a tutta la popolazione.

1.2.2. L'importanza della *child-centered strategy*

Come è stato accennato precedentemente, uno dei pilastri portanti della prospettiva del *Social Investment* risiede nei bambini, più precisamente nell'investimento delle loro capacità e del loro benessere nel tentativo di creare una futura cittadinanza capace e cosciente. Le politiche dedicate all'infanzia non sono nuove all'interno dello stato sociale, al contrario, hanno sempre avuto un ruolo importante nel dibattito dei welfare state e sono state costantemente presenti nel panorama europeo, infatti, quasi tutti i paesi hanno sviluppato nel corso del Ventesimo secolo, e a volte anche prima, forme di servizi e prestazioni per l'infanzia. Gli interventi erano di natura differente: in alcuni casi avevano un intento più pedagogico ed educativo con servizi di socializzazione e di sviluppo cognitivo; in altri, invece, gli interventi erano creati a sostegno di famiglie con difficoltà che non potevano occuparsi della crescita dei bambini. Ciò che è cambiato a partire dagli anni Novanta è l'importanza che tali politiche hanno assunto nel dibattito politico e il marcato orientamento verso il *Social Investment* che considera, all'interno delle politiche per l'infanzia, altri fattori quali la famiglia e il mercato del lavoro.

Nella prospettiva del *Social Investment* l'attenzione rivolta ai bambini è notevole perché sembrano essere la risposta ad un futuro incerto. A causa della lenta crescita demografica e dell'allungamento degli anni di vita delle persone si prospetta uno scenario futuro problematico in cui un'esigua parte di lavoratori dovrà farsi carico e sostenere una più cospicua parte di anziani (Esping-Andersen, 2002). Per questo motivo è necessario formare una solida base di futuri lavoratori flessibili e preparati ad affrontare i cambiamenti repentini della società e dell'economia. Investire nello

sviluppo delle capacità umane dei bambini sembra essere l'unica soluzione capace di porre rimedio a un futuro imprevedibile ed è proprio in questa direzione che si stanno muovendo i paesi europei. Focalizzarsi su una *child-centered strategy* permette di porre le basi per una società sostenibile, efficiente, attiva e dinamica che basa le proprie capacità sulla conoscenza. È compito dei governi attivare il capitale umano a propria disposizione ed evitare, soprattutto, che esso venga disperso. Questo processo può avvenire attraverso programmi scolastici e prescolastici ma anche intervenendo con programmi collaterali volti a diminuire le disuguaglianze e a minimizzare il passaggio intergenerazionale della povertà, oppure, operando a sostegno del lavoro delle donne e della promozione di una maggiore uguaglianza di genere. Secondo Esping-Andersen, in base all'intensità con cui i vari governi si impegneranno in questa direzione, potrebbero crearsi due scenari di *knowledge economy* molto diversi tra loro: “the first would result from an inegalitarian trajectory, nurturing islands of excellence in a sea of ignorance. [...]. The second, more egalitarian route, would look more like a tranquil pond with few ripples” (2002: 28). I paesi scandinavi si stanno muovendo da tempo verso il secondo scenario e Svezia e Norvegia ne sono i maggiori rappresentanti. Morgan (2012) identifica questi due paesi come i pionieri del *Social Investment*, a loro va il riconoscimento per essere stati i primi paesi europei ad aver creato le migliori condizioni per lo sviluppo di una strategia che pone al centro il benessere (nel senso più ampio del termine) del bambino, coniugando sapientemente la qualità dei servizi di cura e di educazione, l'uguaglianza di genere e l'aumento del lavoro femminile.

Secondo studiosi sociali come Esping-Andersen, Giddens ma anche economisti come Heckman la preconditione per evitare l'esclusione sociale e il precariato risiede nel capitale umano degli individui, nelle loro capacità di fronteggiare le situazioni avverse che incontrano e l'abilità con cui si affrontano i cambiamenti della vita. Per capitale umano si intende l'insieme di conoscenze, competenze, emozioni, abilità professionali e relazionali di un individuo acquisite in parte durante la vita e in parte già a sua disposizione dalla nascita. Tale risorsa è un fattore fondamentale per migliorare e aumentare le possibilità di riuscita nella vita ed è per questo che deve essere incentivata e presa in seria considerazione. Esping-Andersen nel suo lavoro

(2007) fa riferimento ad un'ampia letteratura riguardante il capitale umano e mette in comparazione le abilità cognitive e non-cognitive. Egli afferma che l'educazione formale è sicuramente importante, soprattutto nei primi anni scolastici e in quelli lavorativi, ma non è l'unico fattore che permette all'individuo di raggiungere un buon livello di gratificazione personale e professionale. Di estrema importanza sono anche le capacità nascoste: quelle cognitive (memoria, linguaggio, orientamento ecc) e quelle non-cognitive (Carneiro e Heckman, 2003) (autocontrollo, capacità comunicative, sicurezza di sé ecc). Esse sono in parte trasmesse geneticamente e in parte sono il prodotto di un nutrimento continuo. Il processo di formazione delle abilità si configura, infatti, come un processo dinamico e multifase, in cui gli investimenti fatti in un periodo influenzano gli investimenti fatti in altri periodi e in cui gli stimoli e le spinte motivazionali dei genitori e dell'ambiente circostante sono decisamente rilevanti. I primi tre anni di vita dei bambini sono critici per lo sviluppo delle funzioni cerebrali, delle competenze relazionali ma anche utili per la conoscenza di se stessi e del contesto che li circonda.

This phase has been increasingly considered as a «critical juncture»: if certain developmental processes do not take place or unfold in an unsatisfactory way the subsequent phase of cognitive and emotional development are likely to suffer negative (and largely irreversible) consequences later on. (Ferrara, 2009: 515)

Tuttavia il capitale umano da solo non è sufficiente per migliorare il futuro dei bambini, esso fa parte di una catena articolata composta da altri elementi quali la struttura familiare, la povertà, l'esclusione sociale, l'educazione e il capitale sociale dei genitori, il reddito familiare e le politiche a sostegno dell'infanzia. Le disuguaglianze cognitive sono fortemente collegate alle disuguaglianze di reddito e alla povertà, per questo motivo capacità limitate e un basso livello d'istruzione possono essere tra le cause di una futura disoccupazione e di una vita precaria (Esping-Andersen, 2007). I governi devono prendere in seria considerazione tali fattori se intendono raggiungere una piena applicazione del *Social Investment*

approach.

Il trampolino di lancio che permette di ottenere buone e differenti opportunità nella vita risiede principalmente nella famiglia di ogni individuo. Come abbiamo visto precedentemente la famiglia ha un ruolo determinante all'interno del diamante del welfare perché è il nucleo centrale della crescita e del supporto degli individui. È all'interno di essa che si sviluppano le caratteristiche salienti della personalità, è qui che vengono trasmessi i vantaggi e gli svantaggi sociali ed è l'ambiente familiare che indirizza il corso della vita di ognuno di noi. Se quindi l'obiettivo del *Social Investment* è quello di migliorare le *chances* di vita dei cittadini deve indagare e capire come le trasformazioni e i rischi delle attuali società influenzino il nucleo familiare. Esping-Andersen (2007) individua principalmente due fattori che incidono maggiormente: le disuguaglianze di reddito e il cambiamento demografico. Questi fattori, insieme, delineano un quadro generale dell'andamento di molti paesi europei. Le disuguaglianze di reddito sono aumentate enormemente creando una marcata polarizzazione che vede ad un estremo famiglie con un reddito sorprendentemente basso e all'altro famiglie con un reddito molto alto dovuto a una composizione familiare basata sul modello *dual-erner*, a un ritorno elevato sulle capacità messe a disposizione nel mercato del lavoro o, ancora, dovuto al capitale sociale della famiglia, quindi, all'influenza che essa può esercitare sul futuro scolastico e soprattutto lavorativo dei propri figli, perché: “opportunities and life chances in today's society remain as powerfully rooted in social inheritance as in the past”(Esping-Andersen, 2002: 27).

A questa polarizzazione si aggiunge il già citato cambiamento demografico che sottolinea ulteriormente le disuguaglianze fra i diversi nuclei familiari. Sono sempre in maggiore aumento famiglie composte da un solo genitore (solitamente la madre) che deve affrontare contemporaneamente la fatica di prendersi cura dei figli e le difficoltà di rimanere attivi sul mercato del lavoro. Le madri sole sono il gruppo a più alto rischio di povertà perché vengono facilmente escluse dal mercato del lavoro e, di conseguenza, rese incapaci di provvedere adeguatamente alla cura dei propri figli. La possibilità di avere un ingresso monetario, infatti, risulta essere l'elemento decisivo per agevolare la loro condizione e quella dei loro figli, riducendo notevolmente il

tasso di povertà dei bambini. Quest'ultimo varia a seconda del paese in cui ci si trova, del grado di istruzione delle madri e anche degli incentivi statali a loro dedicati. Nei paesi in cui l'occupazione delle madri è alta, o quanto meno discreta, si deve ringraziare la presenza di un sistema ben collaudato di provvigioni e servizi per l'infanzia sapientemente equilibrati con contratti di lavoro part-time, o come nel caso italiano, la presenza della famiglia allargata (nonni, zii, ecc) che si occupa in parte della prole permettendo alle donne di dedicarsi anche al lavoro (Esping-Andersen, 2002). I genitori soli, in generale, necessitano di un sostanzioso aiuto per poter provvedere al mantenimento dei figli, sarebbe auspicabile perciò che qualsiasi politica atta a diminuire la povertà dei bambini e garantire pari condizioni di partenza, tenga in considerazione un giusto bilanciamento tra aiuti per la cura dei bambini e incentivi per l'attivazione del genitore nel mercato del lavoro.

Anche le famiglie in cui vi è la presenza di un solo lavoratore può incidere negativamente sulle possibilità di vita futura del bambino perché l'entità di un'unica entrata economica non potrebbe essere sufficiente per sostenere l'intero nucleo familiare, soprattutto se questo è di cospicue dimensioni, o potrebbe compromettere il raggiungimento di un alto livello di istruzione dei figli. La situazione peggiora ulteriormente per le famiglie in cui entrambi i genitori sono senza lavoro, queste sono in continuo aumento soprattutto tra la popolazione più giovane. Tali tipologie di famiglie non solo sono estremamente fragili ma sono soprattutto esposte ai cambiamenti repentini dell'economia che aumenta ulteriormente il rischio di povertà. Per contro, anche le famiglie con entrambi i genitori attivi sul mercato del lavoro può sortire effetti negativi come, ad esempio, la scarsa attenzione verso l'educazione e la cura dei figli. Come ricordano Heckman e Carneiro (2003) gli *inputs* forniti dai genitori sono strettamente correlati all'acquisizione di *skills*, soprattutto nei primi anni di vita del bambino e un mancato nutrimento delle capacità dei propri figli può compromettere il loro futuro. Ferrara, inoltre, pone l'accento sul ruolo centrale della madre nel primo anno di vita del bambino: “Even though fathers can also play an important role (and obviously replace mothers in case of force majeure), mothers do seem to be able to supply the most appropriate and adaptable care to their babies” (Ferrara, 2009: 516). Per questo motivo la qualità del lavoro delle madri ha

un'incidenza importante, è quindi necessario garantire loro un supporto attraverso strumenti quali il part-time, un periodo prolungato di maternità pagata e orari flessibili che permettano di conciliare lavoro e famiglia per dar loro la possibilità di occuparsi maggiormente e direttamente della cura dei propri figli. Inoltre, è importante sostenere il ritorno delle madri sul mercato del lavoro dopo i primi mesi/anno di vita del bambino e perché ciò avvenga è importante assicurare l'accesso a programmi di cura per la primissima infanzia a tutti i bambini affinché le madri siano agevolate in questo momento di transito.

Tra i vari elementi che concorrono ad ostacolare lo sviluppo del capitale umano, è doveroso citare lo status di immigrato. Una cospicua parte delle famiglie d'immigrazione o di recente immigrazione, oltre a dover affrontare molte delle problematiche sopracitate, deve mettere in conto le difficoltà di vivere, lavorare e studiare in un contesto diverso, a volte anche estraneo. Secondo Esping-Andersen (2007) l'immigrazione può mettere ancor più in evidenza le disuguaglianze di capitale umano tra nativi e immigrati, tant'è che nelle statistiche riguardanti i risultati scolastici dei bambini e dei ragazzi con un background migratorio, questi ultimi riportano l'esito peggiore (OCSE, 2015). Non sempre i bambini provenienti da famiglie straniere partecipano ai programmi pre-scolastici, da un lato perché le famiglie non sono incentivate o non vedono la necessità, anche per motivi culturali, di lasciare i propri figli piccoli nei nidi o in programmi prescolastici; dall'altro semplicemente perché al momento del loro arrivo nel paese ospitante hanno un'età superiore che non rientra nella fascia 0-3/3-5 e vengono pertanto inseriti in programmi di scuola primaria o addirittura secondaria.

Tutti i fattori fin qui citati concorrono ad aumentare l'esclusione sociale dei bambini, a far sì che una parte della cittadinanza rimanga intrappolata in una condizione in cui le opportunità offerte dalla vita si riducono enormemente. I sostenitori del *Social Investment*, come abbiamo visto, vedono nell'infanzia il punto cruciale su cui intervenire per modificare e migliorare le aspettative di vita dei futuri adulti, è per questo motivo che insistono sull'importanza di investire in programmi dedicati all'infanzia e ancor di più nei programmi dedicati alla primissima infanzia. Il senso di un intervento così precoce, secondo Esping-Andersen (2002), sta nel fatto che le

politiche “correttive”, quelle messe in atto in età adulta, non risultano essere efficaci a meno che gli individui non abbiano a disposizione sufficienti capacità cognitive e sociali da poter utilizzare per migliorare la propria condizione. È per questo motivo che una solida partenza e un buon inizio sono gli elementi indispensabili per garantire buone opportunità di vita a tutti i bambini e ciò può avvenire se vengono considerate soprattutto due componenti: la riconciliazione lavoro-famiglia e lo sviluppo del bambino in termini educativi e sociali. Gli interventi che cercano di abbracciare queste due grandi sfide si collocano sotto il termine ECEC (*early child education and care*). Si tratta di programmi per l'infanzia diretti ai bambini che vanno dai 3 ai 6 anni, in alcuni casi l'ECEC comprende anche interventi rivolti a bambini più piccoli. L'ECEC sta diventando una priorità politica in molti paesi poiché, come evidenzia l'OCSE:

Early enrolment in school is one way governments can help children from disadvantaged families catch up with their peers before starting primary education. Differences in learning patterns need to be assessed and addressed at a young age in order to stop inequality increasing at higher educational levels and later on in the labour market. (2016a: 2)

In origine l'obiettivo di questi programmi era quello di fornire un servizio di cura ai bambini permettendo così ai genitori di lavorare e trovare un equilibrio tra lavoro e famiglia. In anni più recenti invece l'obiettivo dell'ECEC non è solo quello di rispondere ai bisogni dei genitori ma anche quello di sostenere lo sviluppo dei bambini. Proprio per questo motivo i governi hanno puntato alla qualità dei programmi ECEC in modo da fornire competenze base, come la prima alfabetizzazione e semplici concetti matematici, utili per iniziare la scuola primaria e necessarie per omogeneizzare il livello di partenza di tutti i bambini. L'importanza di questi programmi risiede non solo nell'acquisizione di competenze scolastiche ma anche e soprattutto nello sviluppo di capacità emozionali e sociali. Tutte insieme queste competenze, ottenute in tenera età, sono la base per l'evolversi di future capacità, essenziali nei successivi anni scolastici e nella vita lavorativa, per questo

motivo è necessario che i governi puntino ad interventi di alta qualità che prendano in considerazione non solo l'accesso universale per tutti i bambini ma che si preoccupino anche di formare personale competente e di fornire strutture adatte a promuovere e incentivare un apprendimento continuo.

1.2.3 Critiche al *Social Investment*

Il paradigma del *Social Investment* non è però esente da critiche e l'opinione accademica si divide: alcuni ritengono che sia semplicemente la persecuzione del neoliberalismo in chiave moderna, passato al vaglio di attente modifiche e ricalibrature; altri invece affermano che si è oltre, che si sia aperta una nuova era, non ancora facilmente identificabile e facile da etichettare ma sicuramente ci si trova in una fase successiva. Come ricorda Jenson il cambiamento dipende dai punti di vista:

For those whose level of analysis is social structures and whose object of analysis is the social relations of capitalism, there is a tendency to gloss over policy differences, in order to describe unchanging deep structures and their adjustable political forms. For others, however, whose object of analysis is public policy, this ongoing neoliberal hegemony is harder to find. (2012: 64)

Ma nonostante le diverse concezioni del *Social Investment* sono emersi, tra i vari studiosi sociali, alcuni punti critici. Quattro sono i principali:

1. un primo punto riguarda il concetto di futuro che, forse più di tutti, è il proseguimento della prospettiva neoliberista. Il fatto di concentrare gli sforzi e le aspettative verso il domani con la speranza di ottenere una restituzione degli investimenti fatti, tende a lasciare in secondo piano la povertà e le disuguaglianze dell'oggi. Per alcuni studiosi queste ultime sono addirittura aumentate.
2. Un'altra critica è quella mossa non solo dagli oppositori del *Social Investment* ma anche dal mondo femminista, il quale, sottolinea l'uso strumentale e manipolatorio di alcune politiche come quelle per l'uguaglianza di genere,

quelle che supportano e sostengono le donne nel mercato del lavoro o ancora quelle che si occupano di far conciliare lavoro e famiglia. I *policy makers* vedono nell'occupazione femminile uno strumento più che un obiettivo da raggiungere, infatti, quando si rimanda alla necessità di migliorare o incentivare le politiche rivolte alla famiglia e alle donne, raramente si va a fondo nell'identificare quali effettivamente siano le cause delle disuguaglianze di genere, portando così alla creazione di interventi che spesso e volentieri non rispecchiano la realtà dei fatti. Janson, nel suo *Lost in Translation*, sottolinea ulteriormente l'uso strumentale delle politiche di genere affermando che: “support for women’s capacity to balance work and family is assessed purely in terms of an instrument’s potential for achieving a better demographic balance” (2009: 22) mettendo in evidenza il ruolo riproduttivo della donna nel presente e a sostegno della società tralasciando in secondo piano il suo ruolo di individuo attivo nella società su cui investire per un tornaconto futuro. Ciò che quindi viene aspramente criticato dall'ala femminista è il tentativo, da parte dei governi, di aumentare l'elettorato femminile promuovendo politiche di *Social Investment* senza esserlo effettivamente. Secondo questo ragionamento anche le politiche di investimento nei confronti dei bambini sono solo un mero strumento politico con cui i *policy makers* creano politiche per favorire lo sviluppo degli adulti di domani dimenticandosi dei bambini che sono nell'oggi. La critica osservata da alcuni studiosi sociali è che la visione produttiva del *Social Investment*, che si concentra appunto sui bambini come adulti futuri, rischia di mettere l'infanzia e la giovinezza nel dimenticatoio e in parte di compromettere la loro vita nel “qui e ora”. I bambini, come afferma Qvortrup (2009), sono considerati *human becomings* piuttosto che *human beings*.

3. Le politiche di attivazione nel mercato del lavoro sono un altro fattore critico del *Social Investment approach*. Per molti esperti questa è l'ulteriore conferma della continuazione del neoliberismo e non si tratta quindi di un fenomeno recente. La critica è indirizzata ai tagli della spesa per servizi e benefici indirizzati a quelle categorie di persone che, per vicissitudini varie,

poteva rimanere temporaneamente o anche per periodi più prolungati fuori dal mercato del lavoro. L'accento, poi, sulla necessità di attivare le persone sul mercato del lavoro a tutti i costi tende a mettere in discussione l'effettiva qualità del lavoro ponendo molti quesiti sul reale superamento dell'epoca neoliberalista il cui mantra “any job is a better job” sembra mantenere consenso. Infine, secondo alcuni esperti sociali come Bonoli (2012), le politiche di attivazione per il mercato del lavoro comprendono, a seconda del paese e del tempo, una vasta gamma di *policies*, di strumenti e differenti obiettivi da raggiungere che contribuiscono a modificare le politiche di attivazione a seconda del contesto in cui si trovano.

4. Infine, secondo Costa, la criticità del *Social Investment* risiede anche “[nel]la robustezza del concetto stesso, [nel]la sua operazionalizzazione e [nel]la sua verifica empirica” (2012: 10). Come è stato accennato precedentemente si tratta di un paradigma in evoluzione, non ancora fissato che risulta essere a tratti nebuloso, con difficoltà ad essere contestualizzato e spesso impiegato per indicare interventi e politiche distanti tra loro. Proprio per questo motivo non è immediato individualizzarne il passaggio dal livello di astrazione teorica al livello più concreto in cui i concetti sono rilevabili e misurabili, non è neppure semplice individualizzare l'evoluzione di tale approccio e sottolinearne i tratti altamente innovativi nelle politiche di welfare. Questa poca chiarezza rende, di conseguenza, difficile anche la sua verifica empirica: “la maggior parte degli studi comparati a livello macro si sono fondati sulla distinzione tra «spesa di investimento sociale» e «spesa non di investimento sociale», un discrimine su cui non c'è accordo” (Costa 2012: 11). Inoltre, per un'effettiva valutazione delle politiche di investimento sociale è necessario avere a disposizione dati raccolti sul lungo periodo che permettano di cogliere e analizzare gli esiti degli interventi su un arco di tempo prolungato. Non sarebbe possibile, altrimenti, misurare gli effetti della riduzione delle disuguaglianze, dell'efficacia dell'ECEC o di qualsiasi altro programma di investimento perché, risultati validi e coerenti, richiedono analisi di dati e di elementi in momenti diversi del ciclo di vita di un individuo.

In questo primo capitolo si è cercato di definire il *Social Investment* partendo dagli albori e seguendone l'evoluzione. Si è posta maggiore attenzione su uno degli aspetti fondanti di questo approccio: l'educazione. Nel capitolo che seguirà, attraverso la lente teorica del *Social Investment*, si cercherà di approfondire il concetto di educazione e di inquadrarne la rilevanza in ambito europeo. Ampio spazio sarà dedicato allo strumento dei Bisogni Educativi Speciali (BES) e del suo ruolo all'interno della UE.

Capitolo 2

2.1. Il valore dell'educazione in Europa

Come abbiamo avuto modo di constatare nel primo capitolo l'educazione risulta essere un tassello fondamentale nella crescita sociale ed economica ed è largamente riconosciuta la sua importanza per il raggiungimento del benessere sociale, dello sviluppo sostenibile e del buon governo. L'educazione è il punto di partenza su cui basare lo sviluppo intellettuale e sociale di ogni persona ed è soprattutto la base su cui poggia l'evoluzione di ogni individuo. La scuola, come istituzione, ha dunque un'importante responsabilità nei confronti della società, non solo quella di insegnare e sostenere l'apprendimento degli alunni nell'educazione di base ma anche quella di formare i cittadini. Impegnarsi nel creare e supportare sistemi educativi efficienti e di qualità permette quindi di creare ed educare una cittadinanza consapevole del proprio ruolo all'interno della società e conscia dei propri diritti e doveri. Per questo motivo, le politiche dedicate all'educazione sono da sempre al centro dell'interesse di organismi nazionali ed internazionali e, come abbiamo visto precedentemente, hanno continuamente occupato una posizione di spicco all'interno del welfare state tanto che, negli ultimi anni, la prospettiva di *Social Investment* ne ha fatto un caposaldo della propria teoria. L'educazione, intesa nel senso più ampio del termine, sviluppa le capacità di ognuno lungo tutta la durata della vita e provvede a munire gli individui degli strumenti necessari per affrontare i continui cambiamenti imposti dalla globalizzazione, la quale, investe e modifica tutti gli ambiti dell'esistenza e l'ambiente circostante mutandone l'aspetto e le caratteristiche fondamentali. Educare è il primo passo fondamentale per creare cittadini consapevoli e garantire loro migliori *chances* nella vita.

Al di là dell'importanza strategica dell'educazione è interessante soffermarsi anche sul ruolo della scuola come istituzione, ricopre un ruolo fondamentale, è l'ambiente in cui si sviluppa la socialità tra le persone ed è, insieme alla famiglia, il luogo in cui ci si prende cura della crescita dei bambini e dei ragazzi. La scuola è un punto di riferimento, non solo per i governi ma anche per bambini e famiglie. All'interno di questa istituzione i bambini e i ragazzi muovono i primi passi nella collettività, si

confrontano con i pari e con gli adulti, sperimentano la socializzazione e interagiscono con la diversità, qualunque essa sia. Lungo tutta la permanenza all'interno della scuola e attraverso i suoi differenti cicli scolastici i bambini crescono, acquisiscono nozioni e strumenti necessari per sviluppare un proprio senso critico e iniziano a conoscere e prendere consapevolezza del mondo che gli circonda. La scuola risulta quindi essere tra le istituzioni più responsabili per l'integrazione dei ragazzi, il primo posto in cui si promuove collaborazione e socialità. Anche per le famiglie la scuola ricopre un ruolo decisivo, è l'istituzione che si prende carico della cura e dell'educazione dei propri figli e spesso i genitori, disorientati nelle scelte educative da compiere, fanno riferimento e affidamento ad essa per ottenere aiuto sulla strada da intraprendere. Per tutti questi motivi e, per l'importanza dell'educazione come *trait d'union* con il mondo del lavoro, è opportuno investire tempo e denaro nelle politiche educative e promuovere un'educazione di qualità capace di tener conto delle esigenze di ogni individuo affinché le proprie abilità non vengano perse e che soprattutto siano migliorate e arricchite lungo tutto il corso della vita.

La centralità della scuola e dell'educazione è dunque chiara ma per comprenderne al meglio l'evoluzione e la sempre maggiore importanza che ha acquisito a livello europeo è doveroso fare un passo indietro nella storia.

All'inizio del Novecento, in Europa, i sistemi scolastici di ogni Paese sono stati progettati per rafforzare l'appartenenza sociale e il senso di nazionalismo all'interno dello stato-nazione, non a caso, in concomitanza con lo sviluppo dell'identità nazionale si è assistito ad una consistente crescita dell'educazione di massa (Novoa, 2002). La necessità di creare una storia e una cultura comune all'interno dei confini nazionali ha richiesto un lungo processo di consolidamento e di legittimazione di valori e di idee che nel corso degli anni hanno portato a creare un senso comune di appartenenza all'interno di ogni singolo stato. Questo processo è stato fortemente sostenuto dall'educazione che ha avuto un ruolo di spicco nella costruzione delle nazioni e nell'unificazione della politica, essa infatti è stata il collegamento fondamentale tra la sfera privata di ogni singolo cittadino e la sfera pubblica di ogni nazione. L'educazione ha assunto un'importanza strategica, quella non solo di fornire

concetti accademici e nozioni ma soprattutto quella di creare e crescere i cittadini insegnando loro i principi fondamentali di appartenenza e accrescendo l'identità collettiva. Con l'avvio della creazione di uno spazio europeo comunitario, nella seconda metà del Novecento e con la sua realizzazione nel corso degli anni, le nazioni al suo interno si sono modellate e trasformate basandosi su un concetto di Europa unita. Queste trasformazioni hanno aperto la strada anche al mutamento del concetto di cittadinanza e l'educazione e la scuola, com'era già successo precedentemente nella formazione delle identità nazionali, sono state investite dell'arduo compito di creare un'identità europea, un processo che è iniziato negli anni Settanta e che è ancora tutt'oggi in corso. I cambiamenti avvenuti in ambito economico e sociale a livello comunitario hanno senza dubbio comportato una sostanziale trasformazione anche dei sistemi scolastici all'interno di ogni Stato membro. Il tentativo di creare un'Europa unita è passato anche attraverso l'educazione e quel processo di creazione di identità nazionale sopracitato è stato riproposto e riattivato ad un livello macro con l'obiettivo di creare un'identità e una coscienza europea, ovvero, educare i cittadini ad essere non solo italiani, tedeschi, svedesi, spagnoli ma ad essere anche cittadini europei: “by showing them what unites them around a common history, values, mentalities, and lifestyles” (Novoa, 2002: 11). L'educazione è quindi stata nuovamente investita del ruolo di formatore e produttore di cittadini.

Sorge però un problema, non di poco conto, per ciò che riguarda il controllo e il governo di questo importante e fondamentale strumento. Secondo il principio di sussidiarietà previsto dal trattato di Maastricht l'educazione è uno di quegli ambiti che rimane a capo degli Stati membri e, quindi, spetta ad ognuno di essi prendere decisioni nella sfera educativa e formativa. Creare, pertanto, un'educazione omogenea a livello europeo non è possibile ma, nel corso degli anni, sono stati fatti parecchi sforzi per inscrivere la dimensione europea all'interno delle politiche educative nazionali e allo stesso tempo sono stati fatti passi avanti verso l'integrazione dei sistemi educativi all'interno dell'Unione con l'obiettivo di creare un unico spazio educativo comune (Lawn, 2011). In questo ambito il ruolo dell'Unione Europea è quello di fornire le linee guida e stabilire gli obiettivi generali, al fine di

influenzare e indirizzare i sistemi e le politiche educative nazionali.

Il processo messo in moto in Europa per creare una certa armonia in ambito educativo ha radici non troppo lontane e può essere inscritta in tre fasi principali: il Trattato di Maastricht, la Strategia di Lisbona 2000 e la Strategia Europa 2020.

2.1.1 Verso un'educazione comune, Maastricht 1992

Il processo verso la creazione di uno spazio educativo comune e di una cooperazione in ambito educativo ha avuto inizio nel 1976 quando i Ministri dell'Istruzione approvarono un primo programma di attività inerente a questo ambito (Brotto, Giunta La Spada, 2011). Si apre quella che gli studiosi chiamano “fase pionieristica” della cooperazione europea in campo educativo che si protrae per quasi vent'anni sino alla firma del Trattato di Maastricht. Gli ambiti su cui vengono pensati gli interventi sono principalmente quattro:

- miglioramento della corrispondenza e della cooperazione tra i vari sistemi di istruzione
- interazione con il mercato del lavoro con l'obiettivo di rafforzare la formazione professionale
- realizzazione di politiche di pari opportunità educative
- diffusione e apprendimento della lingue straniere comunitarie

Durante questo periodo pionieristico vengono sperimentate ed implementate alcune azioni ed iniziative come i programmi Arion, Erasmus, Lingua, Petra e EuroTecnica viene anche istituita Eurydice la rete di informazione sull'istruzione in Europa che agevola lo scambio di informazioni tra i vari Stati membri e migliora la conoscenza e le politiche in ambito educativo.

L'Europa di inizio anni Novanta si trova ad affrontare l'allargamento dei propri confini, diventando il più grande mercato interno al mondo, e deve far fronte alle sfide imposte dalla globalizzazione che, pur essendo esogena, condiziona lo sviluppo economico e sociale dei paesi dell'Europa intera (Baggiani 2006). Questi due

elementi pongono la necessità di un'azione collettiva, di un lavoro congiunto ancora più saldo e strutturato perché condizionano non solo la sfera economica ma anche e soprattutto quella sociale e culturale. In questo clima di profondi cambiamenti e di fronte alla necessità di creare un *demos* europeo, l'istruzione acquista via via un posto centrale e un ruolo fondamentale nella costruzione dell'Europa unita.

Nel 1992 con il Trattato di Maastricht l'educazione entra in una fase più concreta e legale. Infatti, attraverso l'art. 126, il Trattato legittima e formalizza l'educazione rendendo possibile l'estensione della cooperazione comunitaria, prima limitata all'istruzione superiore e a quella professionale, a tutti i livelli di istruzione. L'articolo conferma la collaborazione tra gli Stati membri e ne assicura il sostegno dell'Europa nel rispetto però della responsabilità di ogni governo in ambito educativo per ciò che concerne i contenuti degli insegnamenti, l'organizzazione dei sistemi educativi, le diversità culturali e linguistiche. Tale articolo, inoltre, conferma l'azione già intrapresa precedentemente ma ne amplia il contenuto ponendo alcuni obiettivi ambiziosi come lo sviluppo di una dimensione europea dell'istruzione favorendo l'apprendimento e la diffusione delle lingue straniere; favorendo la mobilità di insegnanti, studenti e ricercatori e agevolando il riconoscimento di diplomi e lauree in tutto il territorio europeo; promuovendo la cooperazione tra istituti e sviluppando lo scambio di informazioni e di esperienze comuni dei sistemi di istruzione e, infine, incoraggiando lo sviluppo dell'istruzione a distanza.

A seguito del Trattato di Maastricht, e lungo il corso degli anni Novanta sino ad oggi, sono stati prodotti una serie di documenti e materiali a supporto e approfondimento delle disposizioni riguardanti l'educazione. In più occasioni, infatti, viene sottolineata l'importanza di uno spazio europeo dell'educazione e il ruolo fondamentale dell'istruzione e della formazione nel combattere la disoccupazione, le disuguaglianze e nel garantire lo sviluppo delle economie europee. Degni di nota sono alcuni documenti della Commissione Europea che propongono azioni mirate da intraprendere in campo economico e sociale: il *Libro Verde sulla Dimensione Europea dell'Educazione* (1993) che mette in evidenza il principio di sussidiarietà e indica le finalità di ogni sistema scolastico. Tale documento afferma la necessità di creare sistemi condivisi per raggiungere lo sviluppo di un senso comune e di una

cittadinanza europea. Alla base di uno spazio comune educativo vi è, come abbiamo visto precedentemente, l'esigenza di creare un senso di appartenenza all'Unione Europea appena solidificatasi ma anche la necessità di formare una cittadinanza autonoma e versatile capace di adattarsi ai cambiamenti. Il Libro Verde, attraverso una serie di obiettivi specifici, intende fornire un supporto agli Stati membri al fine di indirizzare i propri sistemi scolastici verso un traguardo comune incentivando la mobilità degli studenti, l'insegnamento delle lingue, l'utilizzo di nuove tecnologie, lo scambio di opinioni ed esperienze e la formazione degli insegnanti in un'ottica comunitaria. Tuttavia, questo documento non è il solo a percorrere questo fine, infatti, ve ne sono altri che, in seguito al Trattato di Maastricht, cercano di specificare ulteriormente l'art. 126 e di considerarne la sua importanza strategica. Il *Libro Bianco Crescita, Competitività e Occupazione* di Jaques Delors (1993) considera i sistemi di istruzione e di formazione necessari per far fronte alla difficile situazione economica dei primi anni Novanta che ha portato all'aumento considerevole del tasso di disoccupazione all'interno degli stati dell'Unione Europea. Il Rapporto Delors avanza una strategia a medio termine per porre rimedio a tale recessione riservando un ruolo di spicco all'educazione. Come afferma Baggiani, il Libro Bianco: “attribuisce notevole importanza ai sistemi di istruzione [...] sottolineando la loro duplice missione di promozione dello sviluppo personale e dei valori di cittadinanza, ma anche di sostegno alla crescita economica” (2006: 6). Lo studio intrapreso dal Libro Bianco riscontra, a livello europeo, una scarsa e un'eterogenea formazione dei suoi cittadini con particolare accento alla mancanza di una vera e propria formazione continua, l'alto tasso di abbandono precoce dei cicli scolastici, una sostanziale mancanza di qualifiche in particolari settori ed un alto livello di insuccesso scolastico. Secondo Delors l'elemento decisivo risiede nel capitale umano e sta dunque agli Stati membri prodigarsi affinché esso venga valorizzato e formato lungo tutto l'arco della vita. Il Libro Bianco di Delors evidenzia, dunque, le sfide che i sistemi educativi dell'Unione Europea devono affrontare aprendo una larga riflessione a riguardo che verrà successivamente approfondita nel *Libro Bianco Insegnare ed apprendere: verso la società conoscitiva* (1995) di Cresson e Flynn. Tale documento invita a creare una società basata sulla conoscenza capace di

valorizzare e ottimizzare il capitale umano fornendo loro gli strumenti necessari e le capacità per far fronte ai cambiamenti provocati dallo sviluppo tecnologico, dell'informazione, dall'allargamento del mercato globale e degli scambi che insieme hanno modificato l'organizzazione del lavoro e della produzione esigendo personale sempre più qualificato e capace di adattarsi alle circostanze. Le risposte del Libro Bianco a questi cambiamenti sono individuate nella “rivalutazione della cultura generale” e nello “sviluppo dell'attitudine al lavoro” (1995: 26-33). L'obiettivo di questo documento non è quello di fornire un modello educativo ma, in conformità con il principio di sussidiarietà, propone un'azione comune a livello europeo e fissa quindi cinque iniziative da mettere in atto in ogni singolo Stato membro: innalzare il livello generale delle conoscenze, avvicinare la scuola e l'impresa, lottare contro l'emarginazione, possedere tre lingue comunitarie e considerare sullo stesso piano l'investimento nella formazione e l'investimento del capitale. Alla luce di questi obiettivi il Libro Bianco propone alcuni interventi concreti come l'istituzione del servizio volontario europeo, la scuola della seconda chance per i giovani che hanno abbandonato il percorso scolastico prematuramente, il riconoscimento delle competenze e dei diplomi a livello europeo, l'agevolazione della mobilità degli studenti, lo sviluppo di programmi informatici multimediali europei, il supporto all'educazione lungo tutto il corso della vita, la formazione interculturale ecc. Il ruolo dell'istruzione e della formazione a livello europeo pare dunque una questione chiara e fondamentale, tuttavia, è necessaria una più forte cooperazione tra i vari Paesi membri al fine di raggiungere gli obiettivi preposti.

2.1.2 La Strategia di Lisbona

Un ulteriore passo decisivo, verso questa direzione, viene fatto all'inizio del nuovo millennio con la *Strategia di Lisbona* (2000) che si pone l'obiettivo di accrescere l'economia e l'occupazione all'interno dell'Unione Europea. In questo frangente viene riconosciuto e riaffermato il ruolo fondamentale svolto dall'istruzione quale parte integrante delle politiche economiche e sociali. Il concetto di conoscenza, già citato e perseguito negli anni addietro, fortifica il suo significato e assume notevole rilevanza dal momento che l'Europa è sempre più consapevole che solo livelli adeguati di

istruzione e formazione possono garantire una crescita economica e un benessere sociale ai cittadini e alle loro comunità. Grandi potenze economiche come la Cina, il Giappone e gli Stati Uniti hanno fortificato le loro economie investendo nelle risorse umane, nella conoscenza e nella ricerca, l'Europa non vuole essere da meno e intende diventare entro il 2010: “l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale” (Commissione Europea, 2000a). È priorità dei singoli Stati investire nelle persone, promuovere il capitale umano di tutti i cittadini, promuovere lo sviluppo delle loro capacità e delle loro conoscenze al fine di raggiungere la crescita tanto auspicata. L'istruzione e la formazione sono tasselli indispensabili per lo sviluppo e il potenziamento della forza europea in ambito economico e sociale e per questo motivo il Consiglio Europeo invita gli Stati membri e i sistemi europei di istruzione e formazione a riflettere sul futuro dell'educazione in un'ottica comunitaria nel rispetto, però, delle sovranità nazionali. Vengono delineati alcuni obiettivi specifici e il concetto di *life-long learning* assume un posizione di rilevanza. In una situazione come quella che sta vivendo l'Europa pervasa da cambiamenti repentini, dall'evolversi delle strutture informatiche e tecnologiche e dal continuo mutamento dei bisogni dei cittadini, sono richieste competenze sempre più adeguate e l'apprendimento non può riguardare solamente una fase della vita ma deve diventare una costante nell'esistenza di ogni individuo, deve adeguarsi ai diversi gruppi bersaglio (giovani, adulti, disoccupati, soggetti a rischio ecc) e non deve essere inteso come mero strumento per il raggiungimento di un fine professionale ma deve intendersi anche come un mezzo per arricchire la sfera personale e quella sociale, indispensabile per accrescere le capacità individuali, creare *empowerment* nei cittadini e renderli attivi nella società (Commissione Europea, 2000a).

Il Consiglio Europeo di Lisbona ribadisce e incentiva la cooperazione tra Stati introducendo anche uno strumento di *governance* che permette di coordinare le politiche sociali degli Paesi membri verso obiettivi comuni senza però compromettere la sovranità nazionale nel settore della protezione sociale. Si tratta del Metodo Aperto di Coordinamento (MAC) uno strumento utilizzato nelle politiche

sociali, non del tutto nuovo nel panorama delle *soft law*, che istituisce obiettivi comuni e la condivisione di buone pratiche utile per incentivare la cooperazione tra Stati membri in diversi ambiti della protezione e dell'inclusione sociale per garantire un apprendimento reciproco (Sacchi, 2007). Tra i vari ambiti in cui questo strumento è stato applicato spicca anche l'educazione e il programma *Education and Training 2010* (E&T 2010) ne è un esempio. Tale progetto è il risultato di una serie di azioni e studi intrapresi dal Consiglio Europeo e dai Ministri dell'istruzione volti a individuare e delineare gli obiettivi comuni da raggiungere in campo educativo e formativo. Ne vengono individuati 13 raggruppati in tre finalità specifiche: migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e formazione, facilitare l'accesso all'educazione da parte di tutti e aprire al mondo i sistemi di istruzione e formazione. Nel maggio 2003 per offrire un ulteriore supporto agli Stati membri vengono individuati cinque parametri di riferimento per agevolare il raggiungimento degli obiettivi prefissati:

- riduzione dell'abbandono scolastico precoce almeno del 10%
- incremento del 15% del totale dei laureati in matematica, scienze e tecnologie
- completamento del ciclo dell'istruzione secondaria superiore, l'obiettivo è quello di arrivare almeno all'85% dei ventiduenni che abbiano completato tale ciclo di istruzione
- miglioramento della capacità di lettura dei quindicenni, ridurre del 20% la quota di quindicenni con difficoltà di lettura
- apprendimento lungo tutto l'arco della vita, innalzare almeno al 12,5% la partecipazione degli adulti in età lavorativa (25-64 anni) all'apprendimento permanente

La Strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione e le azioni intraprese successivamente sono state le risposte comunitarie ai cambiamenti messi in atto dalla globalizzazione, esse sono state realizzate in un momento di grande positività in vista del rafforzamento dell'Unione Europea, ma l'obiettivo strategico di “diventare

l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo” non è stato pienamente raggiunto. La crisi economica del 2008 ha inciso ulteriormente sul mancato raggiungimento degli obiettivi prefissati e ha reso gli sforzi ancora più pesanti. Nel 2010, il Consiglio Europeo adotta una nuova strategia che cerca di traghettare l'Europa fuori dalla crisi e di ridimensionare gli obiettivi precedenti al fine di raggiungere lo sviluppo sostenibile da anni perseguito.

2.1.3 La Strategia Europa 2020

Per rialzarsi ed emergere dalla crisi, per rilanciare l'economia e per aumentare il tasso di occupazione, nel 2010 viene messa in moto la *Strategia Europa 2020*. Con l'obiettivo di raggiungere una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva, la strategia fissa cinque obiettivi prioritari, tra i quali, l'istruzione ricopre nuovamente un ruolo di spicco. Secondo i dati della Commissione circa il 25% degli scolari europei legge con difficoltà, troppi giovani lasciano la scuola senza qualifiche e spesso queste ultime non corrispondono alle esigenze del mercato del lavoro. Meno di un terzo degli europei di età compresa tra i 25 e i 34 anni ha conseguito un diploma universitario, contro il 40% degli Stati Uniti e il 50% del Giappone. Per il 2020 vengono individuati quattro nuovi obiettivi e viene definito un nuovo quadro strategico per la cooperazione europea. Il programma di *Education and Training 2020* (E&T 2020) viene realizzato sulla base dei risultati e delle analisi del precedente piano E&T 2010 e, anche in questo frangente, viene adottato il modello del Metodo Aperto di Coordinamento per raggiungere gli obiettivi prefissati:

- incentivare l'apprendimento permanente e la mobilità: il concetto di *life-long learning* è già strutturale all'interno degli obiettivi della Commissione Europea e nel nuovo programma viene rimarcato. La mobilità di studenti e ricercatori permette di studiare, lavorare o seguire un corso di formazione all'estero sviluppando competenze sociali, interculturali e professionali;
- migliorare qualità ed efficacia dell'istruzione: i mercati del lavoro sono in continua evoluzione e necessitano di lavoratori competenti e adeguatamente formati. Per questo motivo è importante che i sistemi di istruzioni si

trasformino gradualmente e garantiscano un'educazione adeguata

- promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva: promuovere l'integrazione e valori fondamentali attraverso l'istruzione per prevenire la radicalizzazione e l'estremismo violento. In questo ambito l'istruzione è fondamentale per questo è necessario promuovere azioni mirate. L'istruzione ha il compito di creare una cittadinanza attiva e consapevole capace di coinvolgere tutti i giovani tenendo conto delle esigenze di ciascuno;
- incoraggiare la creatività e l'innovazione: i giovani e le persone devono acquisire atteggiamenti, capacità e conoscenze in grado di generare creatività. Essa è la base fondamentale per creare innovazione “che a sua volta è riconosciuta come uno dei motori principali dello sviluppo economico sostenibile. La creatività e l'innovazione sono fondamentali per la creazione di imprese e la capacità dell'Europa di competere a livello internazionale” (Allulli, 2010).

Nel programma E&T 2020 vengono anche individuati alcuni *benchmark* che servono agli Stati membri per migliorare il sistema educativo e per misurare il progresso in questo ambito. Si tratta di indicatori posti su una media europea, di conseguenza, tali riferimenti sono modellati a livello nazionale secondo le capacità e le possibilità di ogni Stato.

Come nota Allulli (2010) all'interno del nuovo Quadro strategico E&T 2020 i parametri posti dai gruppi di lavoro sono sostanzialmente gli stessi applicati precedentemente in occasione della strategia di Lisbona. Tuttavia, due di questi indicatori sono nuovi:

- estendere la frequenza prescolare (ECEC): almeno il 95% dei bambini tra i 4 anni e l'età di inizio della scuola primaria dovrebbero partecipare all'istruzione pre-elementare
- espandere l'educazione terziaria: la quota delle persone tra 30 e 34 anni con un titolo a livello terziario dovrebbe essere almeno il 40%

Entrambi gli obiettivi sottolineano l'importanza di un'educazione e di un apprendimento costante che va dai primi anni di vita e si protrae oltre l'istruzione obbligatoria. Ogni momento del percorso formativo di un individuo è fondamentale per acquisire capacità utilizzabili nel corso della propria esistenza e in ambito lavorativo. Come abbiamo potuto constatare nel capitolo precedente l'ECEC è decisiva per garantire competenze scolastiche di base e per sviluppare le capacità cognitive e non cognitive di ogni bambino. L'educazione prescolare influenza positivamente la crescita di ogni bambino, fornisce gli strumenti necessari per acquisire attitudini e abilità per iniziare la scuola dell'obbligo omogeneizzando, in alcuni casi, il livello di partenza degli alunni, inoltre, consente di individuare, con un certo anticipo, i bisogni e le difficoltà che incontrano o possono incontrare gli studenti nel percorso scolastico permettendo di intervenire tempestivamente con azioni mirate rispondendo e colmando, nei casi possibili, i bisogni presenti e arginando preventivamente l'abbandono scolastico, causa molto spesso di disoccupazione ed esclusione sociale.

Dal canto suo, l'aumento dell'educazione terziaria permette di avere una forza lavoro altamente qualificata in grado di poter competere ai livelli internazionali in termini di produttività, qualità e innovazione. L'educazione superiore, fortemente collegata alla ricerca e all'innovazione, garantisce la formazione di personale specializzato in grado di favorire una crescita intelligente e supportare un'economia basata sulla conoscenza. L'Unione Europea deve, quindi, potenziare l'istruzione formale, ampliare l'accesso all'istruzione superiore, ridurre i tassi di abbandono, migliorare la qualità e l'efficienza dell'istruzione terziaria ma anche supportare l'apprendimento informale e incentivare l'apprendimento lungo tutto il corso della vita, elemento chiave già presente nelle azioni intraprese precedentemente dall'Europa.

Questa breve descrizione, relativa alle tappe fondamentali avviate in Europa in ambito educativo, rende chiaro lo sforzo intrapreso dall'Unione Europea nel creare uno spazio educativo comune in grado, non solo, di realizzare un senso comunitario e una coscienza europea ma anche capace di individuare nell'educazione uno dei fattori trainanti dell'economia e la chiave di volta per il potenziamento delle capacità personali, rendendo i cittadini attori indispensabili per la crescita economica e

sociale. Le azioni e gli strumenti messi a disposizione dalla Commissione e dal Consiglio Europeo, come dai Ministri dell'Istruzione degli Stati membri, sono molti ma i risultati non sono totalmente soddisfacenti. La strada intrapresa è ancora lunga e richiede uno sforzo non indifferente da parte di tutti i paesi, la Strategia Lisbona 2000 non è riuscita nell'intento di raggiungere tutti gli obiettivi prefissati e la Strategia Europa 2020, pur non essendo ancora giunta al termine, mostra che alcuni obiettivi sono stati raggiunti solo in parte e, in alcuni casi, non da tutti gli Stati membri.

Da come abbiamo potuto constatare sino a qui, l'educazione ha assunto un ruolo centrale all'interno dell'Unione Europea e il concetto di cooperazione in tale ambito risulta essere estremamente importante per garantire una medesima ed equa istruzione a tutti i cittadini e per raggiungere, di conseguenza, quello sviluppo economico tanto perseguito. Tuttavia, come avremo modo di constatare nei paragrafi successivi, una concordanza di azioni e una reale cooperazione non è ancora stata raggiunta pienamente, specialmente in determinati ambiti come quello che riguarda gli alunni con bisogni educativi speciali.

2.1.4 L'educazione come strumento contro le disuguaglianze

Il rischio di povertà minorile è aumentato drammaticamente dopo la crisi economica e finanziaria del 2008 (Cederna, 2016) e molti governi europei si sono trovati, e si trovano tutt'ora, in difficoltà nel dover affrontare questa situazione enormemente complicata. Secondo l'Eurostat, gli interventi sociali a favore dei minori nel 2014 hanno contribuito a ridurre, in media, il rischio di povertà di circa il 15% con una variazione sostanziale tra i vari paesi evidenziando un'importante differenza tra il nord Europa e i paesi della zona mediterranea, i quali, attraverso tagli e restrizioni nella spesa sociale attuano interventi poco efficaci. Il mancato o l'esiguo investimento nelle politiche sociali compromette enormemente la vita dei cittadini contribuendo ad allargare la forbice delle disparità. L'educazione e la formazione sono due ambiti fondamentali della politica sociale e l'investimento in questa direzione è cruciale. Come abbiamo avuto modo di analizzare precedentemente, l'educazione ricopre un ruolo decisivo nel panorama europeo, ha l'arduo compito di

formare i cittadini ed è considerato un valido strumento per combattere le disuguaglianze e per garantire migliori opportunità di vita, ne sono infatti un esempio le Strategie e le varie azioni messe in atto lungo il corso del ventunesimo secolo che si sono poste l'obiettivo di promuovere l'inclusione sociale e l'uguaglianza anche attraverso l'istruzione. A sottolinearne ulteriormente il ruolo essenziale, la prospettiva del *Social Investment* trova nell'educazione un efficace antidoto contro le disparità e un'importante via che permette agli individui di ridurre il trasferimento intergenerazionale della povertà. L'educazione è uno strumento incredibilmente valido che, se ben utilizzato e adeguatamente incentivato, porta a risultati ottimali per l'individuo e per l'intera comunità. Tuttavia, come nota Franzini (2013), molto spesso le disuguaglianze hanno inizio e si formano proprio nel contesto scolastico e ad incidere sull'educazione sono le reti, le conoscenze e le risorse dei genitori, che favoriscono maggiori opportunità educative per i figli, piuttosto che le capacità di questi ultimi. Quindi, affinché l'educazione sia effettivamente efficace e affinché venga utilizzata come strumento per combattere le disparità economiche e sociali è necessario eliminare le disuguaglianze soprattutto nell'ambito dell'istruzione e permettere a tutti i bambini di poter usufruire di una scuola pubblica di qualità, accessibile a tutti, capace di accogliere ogni tipo di differenza senza discriminazione alcuna attraverso un'offerta formativa ampia e adattabile ad ogni esigenza.

L'istruzione è un diritto fondamentale, permette ai cittadini di impegnarsi a favore della comunità, di esercitare i propri diritti, di essere consapevoli delle proprie responsabilità e del proprio ruolo all'interno della società, l'istruzione forma, informa e fornisce i mezzi necessari per migliorare le condizioni di vita e quelle lavorative. È dunque indispensabile garantire un accesso equo all'istruzione e fornire un supporto adeguato a chi parte da una situazione di svantaggio perché solo attraverso questa consapevolezza sarà possibile contribuire ad abbattere le disuguaglianze e favorire una crescita cosciente ed intelligente. Le disuguaglianze sono il risultato di condizioni, mezzi e risorse differenti ma possono provenire anche da un diverso livello o una diversa stimolazione delle capacità e del capitale umano a disposizione di ogni individuo, compromettendo così, le possibilità di scelta tra una o più alternative di vita. È importante saper riconoscere tali differenze e porvi rimedio.

L'investimento educativo, dunque, non solo è necessario ma è indispensabile per promuovere l'inclusione sociale e combattere le disuguaglianze, per questo motivo, una maggiore attenzione va orientata verso gli alunni che fanno parte di gruppi più vulnerabili e che sono portatori di bisogni educativi speciali.

2.2. Cosa significa BES?

Il termine BES è l'acronimo di Bisogno Educativo Speciale che nella letteratura e in ambito internazionale va sotto il termine SEN (*Special Educational Needs*). Tale termine ha una valenza molto ampia e non è semplice darne una definizione chiara e precisa a causa delle differenze con cui esso è concepito all'interno dei diversi contesti nazionali e delle diverse "categorie" che rientrano sotto questa dicitura. A tale proposito, sembra riassuntiva una definizione di Ianes, Macchia e Cramerotti:

Il concetto di bisogno educativo speciale è una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale fisica, sensoriale, sia quelle di deficit in specifici apprendimenti clinicamente significative, quali la dislessia, il disturbo da deficit attentivo, ad esempio, e altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socioculturale, ecc. (2013: 30)

Generalmente, un alunno viene inserito nella macro-categoria di BES se riscontra alcune difficoltà, più o meno accentuate, nel beneficiare della formazione scolastica a disposizione dei bambini o dei ragazzi della stessa età. Gli alunni BES rilevano un certo grado di difficoltà nel trovare una risposta consona ai propri bisogni e spesso devono ricorrere ad un sostegno o ad un adattamento dei contenuti del materiale didattico e formativo. Come abbiamo visto, tale categoria include una vasta gamma di bisogni che vanno dalle disabilità fisiche o mentali a problemi di carattere cognitivo, educativo, sociale o culturale. È chiaro, quindi, che ognuna di queste persone presenta un certo grado di difficoltà all'interno dell'ambito educativo, per

questo motivo, è opportuno individuare ed eliminare gli ostacoli che ostruiscono la piena prosecuzione del percorso scolastico limitando la piena realizzazione della formazione di un individuo.

Prima di addentrarci nel vivo della classificazione e della descrizione delle diverse categorie di BES è importante ricordare che l'educazione è un diritto fondamentale. Dalla seconda metà del Novecento con la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* e a seguito di dichiarazioni, convenzioni, trattati e conferenze si è allargato il consenso generale per cui tutti i bambini debbano essere formalmente educati, inclusi coloro che presentano differenze e difficoltà all'interno dei percorsi scolastici. Ne sono una prova la *Dichiarazione dei diritti del Fanciullo* (1959), la *Convenzione sulla lotta contro la discriminazione nell'istruzione* (1960), la *Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (1989), la *Convenzione sulla Protezione e Promozione della Diversità nelle Espressioni Culturali* (2005) e la *Dichiarazione universale Education for All* (EFA). Quest'ultima è molto interessante perché non solo ribadisce il diritto all'educazione ma sottolinea l'importanza di un'educazione che non faccia distinzioni e che sia aperta a tutti indistintamente. L'EFA è un programma che ha preso avvio a Jomtien, in Thailandia, nel 1990 con l'obiettivo di rendere l'educazione primaria accessibile e gratuita a tutti i bambini e di ridurre l'analfabetismo entro l'inizio del nuovo millennio. Purtroppo gli ambiziosi obiettivi specifici delineati in quella occasione non vengono raggiunti nonostante, però, vengano fatti alcuni progressi. Nel 2000, tuttavia, nell'ambito del Millennium Summit l'EFA assume un'importanza strategica e a Dakar viene delineato un *Quadro d'azione* che, tra le varie finalità, prevede: l'espansione e il miglioramento dell'ECEC, l'accesso alla scuola primaria soprattutto per quei bambini e ragazzi che vivono in circostanze di svantaggio, l'accesso a programmi di insegnamento appropriati, l'educazione per gli adulti, l'eliminazione delle disparità nella scuola primaria e secondaria e il miglioramento della qualità dei sistemi educativi. Nel programma dettagliato dell'EFA è evidente la necessità di rispondere ai bisogni educativi di ogni individuo cogliendone le peculiarità ed agendo verso l'inclusione di ognuno. L'educazione per tutti è dunque un fattore decisivo per la lotta alla povertà, per la crescita di un paese e per l'affermazione dei diritti di tutti. A seguito di questa

importante dichiarazione e dell'impegno assunto da molti Stati nell'ambito educativo si è fatta strada la necessità e l'urgenza di garantire il diritto ad un'educazione equa a tutti i bambini, i ragazzi e gli adulti che si trovano in una situazione di difficoltà aventi un chiaro bisogno educativo speciale per il quale necessitano di un'attenzione particolare da parte di tutti i sistemi scolastici. Nel corso degli anni è stato infatti necessario sottolineare e precisare l'importanza dell'educazione in relazione al significato di BES, molte sono state le azioni intraprese a livello internazionale ed europeo, prima fra tutte la *Dichiarazione di Salamanca* del 1994 che, nel riaffermare l'impegno verso un'educazione per tutti, sottolinea la necessità di garantire l'educazione, nel sistema educativo ordinario, ad ogni individuo che presenti bisogni educativi speciali, invitando i singoli governi e i rispettivi sistemi scolastici ad implementare i programmi tenendo in considerazione le caratteristiche e i bisogni di ognuno. Inoltre, viene ribadita la necessità di adottare il principio di educazione inclusiva accogliendo tutti i bambini nelle scuole ordinarie, senza esclusione alcuna, salvo nei casi in cui ci sia una valida motivazione. Alla Dichiarazione di Salamanca ne sono succedute altre che hanno confermato e approfondito il concetto di diritto e di educazione inclusiva, tra le più recenti la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (2006) e la *Convenzione internazionale dell'UNESCO* (2008) dedicata specificatamente all'educazione inclusiva con riferimento particolare ai BES. Molti sono stati anche gli sforzi fatti a livello europeo per supportare i BES come le Strategie discusse in precedenza e il *Quadro strategico per l'educazione e la formazione 2020* (2009) che al terzo obiettivo, riguardo specificatamente lo svantaggio educativo, promuove l'istruzione inclusiva, di qualità e l'apprendimento personalizzato.

Alla luce di quanto descritto sino ad ora si può affermare che gli Stati membri dell'Unione Europea condividano, avendo preso parte e sottoscritto molte delle convenzioni e dichiarazioni sopra descritte, la rappresentazione dell'educazione come un diritto universale e in linea generale la nozione di pari opportunità e di educazione uguale per tutti. Condividono anche la definizione di disabilità espressa nella *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (2006) al contempo, però, gli stessi Stati membri non trovano accordo nel definire ugualmente i diversi tipi di

disabilità non condividendo di conseguenza una stessa nozione di BES. Tale discordanza porta a distinguere in maniera differente coloro che necessitano di un supporto specifico nell'apprendimento e a creare interventi diversi a seconda del sistema scolastico in cui ci si trova. Ad esempio, l'Italia ha recentemente riconosciuto, attraverso la legge 170/2010, la dislessia, la discalculia, la disortografia e la disgrafia come disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) mentre, in altri paesi europei, il termine dislessia raggruppa tutte e quattro le problematiche senza compiere una distinzione precisa.

È quindi indubbia la forte partecipazione internazionale ed europea nel cercare di fornire un'educazione uguale per tutti, tuttavia, come abbiamo accennato all'inizio del paragrafo, la discordanza su una definizione condivisa di bisogni educativi speciali è ancora marcata e può essere un fattore di inclusione o di esclusione di alcuni soggetti.

2.2.1 La classificazione dei BES a livello europeo

Una non omogenea definizione di BES a livello europeo ha delle conseguenze sfavorevoli per molti alunni dal momento che tale differenza di definizione può creare diversità di trattamento, disparità di diritti, modelli didattici differenti e dati statistici contrastanti che non permettono una facile comparazione tra i vari Stati membri.

Nonostante gli sforzi fatti a livello europeo dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*) per illustrare la diversità relativa al concetto di BES, non si è pervenuti ad un sistema omogeneo di classificazione. La mancata uniformità dei dati, di definizioni e la letteratura marcatamente nazionale rende estremamente difficile analizzare e intraprendere una comparazione tra i paesi europei. Tuttavia, l'OCSE è andata oltre e ha invitato i propri Stati membri, che hanno partecipato ad alcuni studi inerenti i BES (OCSE 2000, OCSE 2005, OCSE 2007), a riclassificare le proprie categorie in un quadro più semplice e generale. Si tratta di una classificazione il cui obiettivo è quello di rendere più semplice la ricerca scientifica e quello di fornire una comprensione più chiara della materia. Data la discordanza nella definizione di BES

in Europa e dato l'utilizzo di questa classificazione in alcuni paesi europei, tra i quali vi è anche l'Italia che nella Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 ne ricalca esattamente le categorie, è opportuno esporla qui di seguito. Le categorie sono tre e si dividono così come riportato nella tabella sottostante:

Tabella 1: Classificazione BES secondo l'OCSE

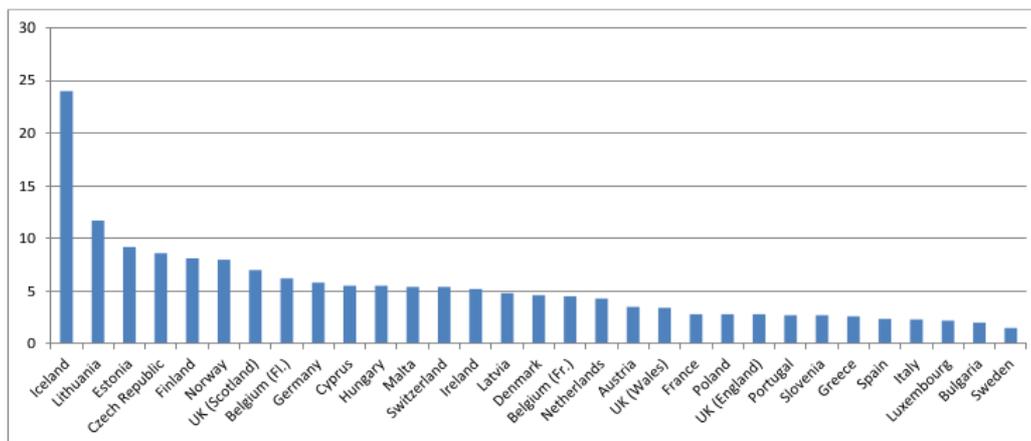
Category A: disabilities with organic origins where there is substantial normative agreement about the categories (for example, sensory, motor, severe and profound intellectual disabilities).
Category B: difficulties that do not appear to have organic origins or be directly linked to socioeconomic, cultural or linguistic factors (for example, behavioural difficulties, mild learning difficulties, specific learning difficulties and dyslexia).
Category C: difficulties that arise from socio-economic, cultural and/or linguistic factors; some disadvantaged or atypical background that education seeks to compensate for.

Fonte: OCSE 2000

Come si può notare, la classificazione realizzata dall'OCSE individua tre grandi categorie: la prima si riferisce a gravi problematiche dovute a condizioni fisiche, motorie e intellettive; la seconda include i disturbi evolutivi specifici che riguardano il comportamento, il funzionamento cognitivo, le difficoltà di apprendimento che possono riguardare il linguaggio, l'attenzione, l'umore ecc; e infine la terza e ultima categoria racchiude gli alunni che incontrano difficoltà all'interno della scuola a causa della propria situazione economica e sociale, per motivi culturali e difficoltà linguistiche.

Tuttavia, ogni paese ha una propria definizione e un proprio metodo di classificazione degli alunni con bisogni educativi speciali e questo porta a una differenza sostanziale della presenza di BES all'interno dei sistemi scolastici di ogni Stato e, come si è detto, a una difficile comparazione tra questi. Il grafico sottostante indica la presenza di alunni con bisogni educativi speciali nei vari Paesi europei in base alla definizione che ne viene data.

Grafico 1: Percentuale di studenti BES per Paese in base alla definizione



Fonte: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, Country Data 2010, citato in Commissione Europea (2013)

Il grafico presenta la percentuale di BES sul totale degli alunni presenti nella scuola dell'obbligo di ogni singolo Stato. Come si può notare la percentuale di BES varia sostanzialmente: in Islanda, ad esempio, la presenza di alunni con bisogni educativi speciali è circa del 25% mentre nel resto d'Europa la proporzione di BES varia dall'1% della Svezia al 10% o poco più della Lituania. Questa considerevole disparità è da attribuirsi, come abbiamo già accennato, alle differenti definizioni promosse dai governi e all'inclusione o meno, nella categoria BES, di studenti con particolari disabilità o disturbi dell'apprendimento.

L'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva raccoglie le definizioni di BES nei vari Stati membri (2008). Per quanto riguarda l'Islanda la definizione di BES è molto dettagliata e in questa categoria rientrano tutti quei bambini e ragazzi a cui è riconosciuta qualche forma di bisogno speciale e che richiedono quindi un supporto aggiuntivo nel percorso scolastico, questo spiega l'alto numero di studenti in tale categoria. La Svezia non detiene una definizione di BES e segue il principio dell'*Education For All* per cui tutti gli alunni sono uguali e hanno dei bisogni educativi ma in alcuni casi questi possono diventare bisogni speciali e richiedono un'attenzione particolare e un intervento *ad hoc*. In Svezia, quindi, vengono considerati BES una piccola parte di studenti che seguono programmi particolari o che sono collocati in classi o scuole speciali (OCSE, 2012). Un altro caso riguarda l'Inghilterra che definisce gli alunni con bisogni educativi speciali gli

studenti con una qualsiasi disabilità che impedisca loro di usufruire delle strutture o delle attrezzature scolastiche o che incontrano particolari difficoltà nell'apprendimento rispetto ai propri coetanei, tuttavia, non sono considerati BES gli studenti la cui lingua madre non è l'inglese o coloro che sono particolarmente dotati. La Spagna, invece, considera BES gli studenti che hanno capacità sopra la media e assegna anche una categoria specifica agli alunni che entrano tardi nel sistema scolastico del Paese. Il Belgio, suddiviso in comunità francese e comunità fiamminga, comprende sotto la macro categoria dei BES otto tipologie differenti, la Grecia sei, ecc. Le differenze, come abbiamo detto e come si può constatare da questa rapida descrizione, sono notevoli.

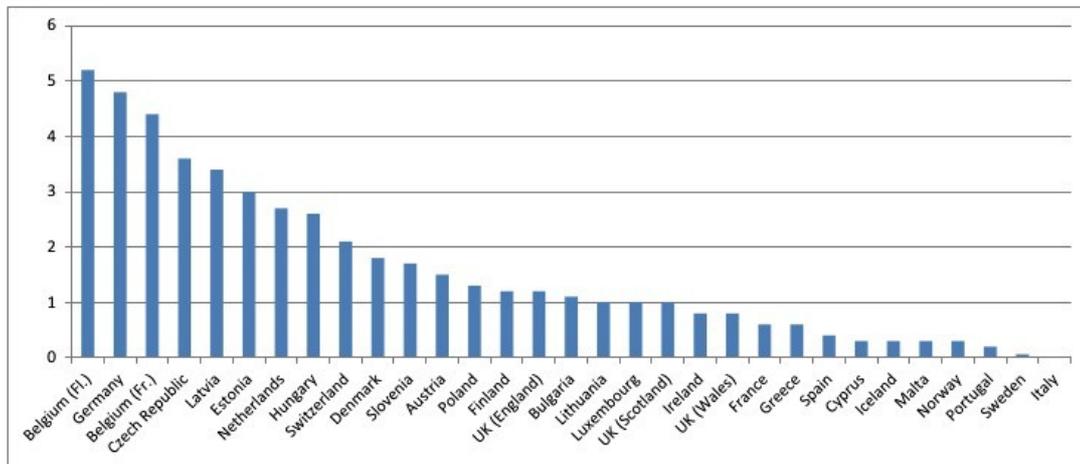
La presenza di BES può essere identificata anche in base ai modelli educativi che vengono adottati nei vari paesi europei. Attraverso questa classificazione la percentuale di alunni con bisogni educativi speciali varia dalla classificazione appena esaminata rendendo, ancora una volta, difficile attuare una comparazione plausibile. I modelli educativi adottati dai vari governi sono sostanzialmente tre (EADSNE, 2003):

- Approccio uni-direzionale: tutti gli alunni sono inseriti nel sistema scolastico ordinario. Esempi sono la Spagna, la Grecia, l'Italia, il Portogallo, la Svezia, l'Islanda e la Norvegia. Si tratta di un modello inclusivo che non fa differenze cogliendo però le peculiarità di ogni bambino. Tutti gli studenti BES vengono inclusi nel sistema scolastico ordinario e ricevono la stessa formazione dei compagni.
- Approccio bi-direzionale: si tratta di un modello differenziato perché coesistono due sistemi educativi distinti, uno ordinario per alunni senza alcuna disabilità e uno speciale per alunni BES. Il sistema differenziato prevede scuole o classi speciali riservate solamente a coloro che hanno necessità di un supporto specifico, gli alunni con bisogni educativi speciali vengono separati dall'educazione *mainstream* e solitamente seguono un curriculum specifico. Un esempio sono il Belgio, la Germania e l'Olanda.
- Approccio multi-direzionale: si tratta di una via di mezzo tra i due approcci

precedenti. I paesi che adottano questo approccio offrono un modello integrato di servizi tra un sistema ordinario e un sistema differenziato. Questi paesi sono: Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Austria, Finlandia, Inghilterra, Lituania, Liechtenstein, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Polonia, Slovenia.

A seconda del modello educativo adottato il numero di bambini in scuole speciali varia notevolmente:

Grafico 2: Percentuale di studenti BES per paese in base al modello educativo adottato



Fonte: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, Country Data 2010, citato in Commissione Europea (2013)

L'Italia, che ha abolito le scuole differenziali alla fine degli anni Settanta, presenta una situazione totalmente differente dal resto d'Europa includendo tutti gli alunni nel sistema ordinario, il Belgio per contro ha un elevato numero di studenti BES in scuole e classi speciali proprio per l'adozione di un modello differenziato. Questi due paesi rappresentano i due estremi di uno stesso fenomeno, tuttavia, secondo il report della Commissione Europea dedicato agli alunni con bisogni educativi speciali (*Support for children with special educational needs*, 2013), l'Europa si sta lentamente avviando verso un sistema educativo che mantiene una qualche forma di educazione differenziata per coloro che richiedono un supporto specifico e, al contempo, che riduce progressivamente le scuole speciali e permette a tutti i bambini

di essere inseriti in un sistema ordinario. Questa tendenza è il frutto di una presa di coscienza, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, dei paesi europei verso un'educazione per tutti e un'educazione inclusiva. Quest'ultima permette di assicurare pari opportunità e un'educazione di qualità a tutti gli studenti che, per un motivo o per un altro, presentano differenti tipologie di bisogni. L'inclusione riguarda tutti gli studenti che rischiano di essere esclusi dal sistema scolastico non soltanto quelli in possesso di una certificazione (Bauer *et al.* 2009). In una prospettiva di scuola inclusiva il bambino e le sue esigenze devono essere poste al centro dell'attenzione e i sistemi educativi devono cercare di rispondere nel miglior modo possibile a tali esigenze. Le differenze vanno considerate come una risorsa per l'educazione per cui è importante saperle riconoscere e valorizzare. Per raggiungere una piena realizzazione di questo approccio è necessario “trasformare il sistema scolastico in un'organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti bisogni educativi che tutti gli alunni possono incontrare” (Lascioli, 2011) è dunque necessario fare uno sforzo maggiore e attuare interventi realmente inclusivi senza limitarsi a una mera collocazione nella scuola *mainstream* di coloro che sono portatori di bisogni speciali.

Inclusion is thus seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision that covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children (UNESCO, 2009: 8-9).

La scuola inclusiva deve, quindi, essere proattiva nell'identificare le barriere che molti alunni possono incontrare nell'accesso al sistema educativo e deve identificare le risorse necessarie per superarle. È dunque compito della scuola andare incontro alle esigenze dei singoli alunni e adattarsi alle diversità riprogettando la propria organizzazione e la propria offerta formativa in funzione di ciascuno. Una scuola inclusiva non solo permette lo sviluppo e il miglioramento dell'educazione per coloro

che hanno bisogni specifici ma favorisce anche l'integrazione sociale, il confronto con la diversità, la crescita personale e culturale di qualsiasi alunno con o senza bisogni educativi speciali favorendo ad abbattere i pregiudizi e incoraggiando la solidarietà.

2.2.2 Il Modello ICF

A proposito di discordanza di definizioni e di educazione inclusiva risulta importante introdurre in questo contesto la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF) che fornisce una visione globale sulla persona e a cui il concetto di BES fa riferimento.

L'ICF è uno strumento innovativo e multidisciplinare che classifica e descrive la salute in una prospettiva ampia del termine considerando la nozione di disabilità come un'esperienza umana che tutti possono sperimentare e che può essere permanente o transitoria. Tale strumento è stato elaborato ed approvato nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Salute (OMS) con l'obiettivo di fornire un linguaggio e un modello di riferimento comune per descrivere la salute e gli stati ad essa correlati (OMS, 2001). Secondo l'OMS la salute non è semplicemente assenza di malattia ma si tratta di un concetto ben più complesso che vede coinvolti fattori sociali, ambientali, culturali, psichici, si tratta di uno stato di benessere bio-psico-sociale che “ci obbliga a considerare la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone” (Ianes, Macchia e Cramerotti, 2013: 31) in relazione al loro ambiente con l'obiettivo di comprendere quali siano gli ostacoli che possono causare un certo tipo di deficit. Attraverso questo strumento si cerca quindi di descrivere e analizzare le situazioni di vita dell'individuo, non ci si sofferma solamente ad un'analisi delle malattie o delle disabilità ma si va oltre e si assume una visione completa che comprende l'ambiente, l'individuo e i suoi bisogni.

La classificazione studia e mette in relazione le informazioni relative al funzionamento umano (condizioni fisiche, funzioni e strutture corporee, attività personali, partecipazione sociale) con i fattori contestuali che sono molteplici e riguardano sia i fattori ambientali (l'ambiente fisico e sociale in cui la persona vive) che i fattori personali (autostima, autoefficacia, emotività motivazione ecc) (Ianes,

Macchia e Cramerotti, 2013). È importante rimarcare che il modello ICF si riferisce al contesto della salute in relazione all'ambiente, perciò, tale classificazione non copre quelle situazioni in cui le persone “sono limitate nell'esecuzione di un compito a causa della razza, del sesso, della religione o di altre caratteristiche socio economiche” (OMS, 2001: 18).

Si tratta di un modello universale applicabile a tutti gli individui, non si riferisce solamente a delle minoranze e non si prefigge di classificare le persone o i loro deficit. Tale classificazione ha reso la condizione di disabilità totalmente diversa da quella che si era avuta fino a quel momento, non è più considerata una limitazione delle condizioni di salute, lette attraverso un modello medico-sanitario, ma si tratta di un funzionamento umano ostacolato dall'ambiente circostante. Per questo motivo l'ICF va oltre l'analisi medica e analizza aspetti globali della vita delle persone dandone anche un'accezione positiva attraverso una terminologia che si basa su concetti positivi quali funzionamento e salute in contrapposizione a handicap, deficit, impedimenti ecc.

Proprio per la sua ampia e articolata classificazione l'ICF ingloba sotto di sé una vasta gamma di situazioni, prodotte dalla combinazione di funzionamento e ambiente, tanto che può essere utilizzata ed applicata in molteplici campi come la ricerca, la politica sociale, il lavoro, l'economia e l'istruzione (OMS, 2001). Proprio in riferimento all'istruzione è importante citare la classificazione ICF-CY studiata e strutturata per bambini e adolescenti, realizzata dall'OMS tra il 2002 e il 2005, e pubblicata nel 2007. L'obiettivo era quello di creare una versione che potesse essere universalmente utilizzata per bambini e adolescenti nei settori della salute, dell'istruzione e dei servizi sociali. Tale strumento può infatti “aiutare i clinici, gli insegnanti, i ricercatori, gli amministratori, i responsabili delle politiche e i genitori a documentare le caratteristiche importanti per la promozione della crescita, della salute e dello sviluppo dei bambini e degli adolescenti”(OMS, 2007: 11). Le ricerche effettuate dagli esperti nel tentativo di creare l'ICF-CY partono dal presupposto che la disabilità e le condizioni di salute espresse dai bambini e dagli adolescenti differenziano da quelle degli adulti, per questo motivo, è stato necessario creare una classificazione che tenesse conto dei cambiamenti associati allo sviluppo dei ragazzi

e che evidenziasse le caratteristiche dei diversi gruppi di età e dei loro contesti ambientali. La fascia di età presa in considerazione va dalla nascita fino al diciottesimo anno e prende in considerazione questioni cruciali quali: il bambino nel contesto della famiglia, il ritardo evolutivo, la partecipazione e i fattori ambientali. Come afferma Lascioli l'applicazione di questa classificazione nel contesto scolastico:

consente di ri-leggere il processo dell'integrazione in modi completamente nuovi, ovvero ponendo l'attenzione sui fattori e sulle situazioni che concorrono a ridurre le performance degli alunni. La codifica e l'analisi delle limitazioni al funzionamento, effettuata attraverso accurate procedure di verifica riferite a indicatori di qualità, è condizione indispensabile per la realizzazione di una scuola realmente inclusiva. Anche sul fronte dei molteplici e differenziati SEN degli alunni, risultano fondamentali interventi volti a trasformare i contesti di apprendimento commisurati alle necessità educative di ciascun alunno (2011:6).

L'ICF vuole essere uno strumento di supporto agli "addetti ai lavori" per garantire e agevolare un pieno ed efficace accesso ai servizi di formazione, istruzione, assistenza e cure sanitarie a tutti quei bambini e adolescenti che presentano un qualsiasi tipo di disabilità con l'obiettivo di promuovere il loro sviluppo, l'integrazione sociale, l'inclusione educativa e il raggiungimento di un'educazione per tutti in conformità a quegli impegni presi, da molti stati europei, con la comunità internazionale.

2.3. Gli alunni con svantaggio linguistico e culturale

Questa categoria risulta difficile da descrivere e una comparazione tra paesi non è semplice da attuare. Infatti, lo status di immigrato e la definizione di svantaggio educativo in relazione a tale condizione varia da paese a paese e a seconda delle politiche educative adottate dai diversi sistemi scolastici (Schnepf, 2006).

L'intento di questo paragrafo e quello di definire, in linea generale, chi sono gli alunni con background migratorio, quali fattori li caratterizzano e quali possono

essere i principali bisogni di cui sono portatori.

2.3.1 Evoluzione del fenomeno migratorio in Europa

Negli ultimi anni l'Europa ha visto crescere i flussi migratori all'interno dei propri confini e l'entità di tali flussi ha raggiunto una portata di notevole rilevanza diventando un elemento di dibattito politico sempre più persistente e creando, in molti casi, una vera e propria paura nei confronti di questo fenomeno tutt'altro che nuovo. L'immigrazione è un fenomeno altamente dinamico e multiforme che cambia a seconda delle epoche e delle necessità. L'Europa ha vissuto dei cambiamenti demografici molto importanti dal secondo dopoguerra sino ad oggi e le migrazioni hanno contribuito in maniera preponderante a questo cambiamento. Al principio i flussi migratori erano composti perlopiù da persone in cerca di lavoro, prima europei e poi lavoratori provenienti da altre parti del mondo, tuttavia, col passare degli anni e con i cambiamenti politici, economici e sociali che hanno attraversato l'Europa e il resto del mondo si è giunti, oggigiorno, ad avere un panorama migratorio totalmente differente. Ci troviamo di fronte ad un'immigrazione non solo di lavoratori, come poteva essere quella degli anni Sessanta, ma di interi nuclei familiari, ciò sta a significare che nel momento del trasferimento in un paese ospite si sposta la famiglia nel suo insieme o, per lo meno, quest'ultima raggiunge un proprio membro nel paese di arrivo attraverso il ricongiungimento familiare. È dunque chiaro che a spostarsi non sono solo gli adulti ma sempre più spesso bambini e adolescenti. Inoltre, con l'inasprirsi dei conflitti e delle crisi geo-politiche in Medio Oriente e in Africa sub-sahariana gli ingressi per motivi umanitari, secondo i dati Eurostat, sono aumentati in maniera cospicua dal 2011 ad oggi ampliandosi ulteriormente nel biennio 2014-2015 portando con sé un numero considerevole di minori, molto spesso non accompagnati. Questi bambini e adolescenti sono destinati, se non a diventare cittadini, a risiedere per un periodo medio-lungo nel paese ospitante e, quindi, ad essere collocati nel sistema scolastico dello stesso. Come quest'ultimo risponderà alle esigenze degli alunni con un background migratorio inciderà notevolmente sulla loro integrazione e sulla loro capacità di entrare a far parte del mercato del lavoro ed essere quindi una forza per il paese ospitante.

2.3.2 Studenti con background migratorio

Innanzitutto, per una migliore lettura e comprensione delle analisi che seguono si useranno tre tipologie differenti per descrivere questi tipi di alunni:

Tabella 2: Classificazione studenti stranieri

Studenti immigrati di prima generazione	Sono gli studenti che sono nati in un paese diverso da quello ospitante e sono emigrati in seguito alla nascita
Studenti immigrati di seconda generazione	Sono gli studenti nati nel paese ospitante ma i cui genitori sono nati all'estero
Studenti con background migratorio/immigrati/stranieri	Questa categoria include sia gli studenti di prima che di seconda generazione.

Fonte: OCSE, 2015: 19

Gli alunni stranieri presenti nelle scuole europee sono sempre più in aumento e ognuno di loro porta con sé vissuti ed esperienze di vita che variano caso per caso contribuendo a formare e a modellare il loro carattere e la loro personalità. Questi ragazzi, utilizzando le parole di Favaro sono: “viaggiatori che non hanno deciso di partire” (2014: 1), i quali, per i progetti migratori dei propri genitori o per vicissitudini della vita si sono trovati, da un giorno all'altro e senza nemmeno troppo preavviso, in un'altra parte del mondo. Le loro storie personali sono tra le più disparate ed ognuna di esse incide notevolmente sulla loro vita: c'è chi ha vissuto buona parte della propria esistenza in madrepatria e che ad un certo punto si è riunito ai familiari nel paese ospitante, c'è chi parte con i propri genitori per fuggire da guerre e carestie, chi segue i genitori che aspirano ad un futuro migliore per se stessi e per i propri figli, chi è partito da solo, chi risiede nel paese ospitante ormai da molto tempo, chi è stato adottato o chi è nato e cresciuto in un dato paese ma è figlio di genitori immigrati. Ad ogni bambino corrisponde un vissuto e un bagaglio di conoscenze, esperienze, abitudini, tradizioni e credenze che contribuiscono a plasmarne l'identità, è importante tenerne conto nel momento dell'ingresso nel sistema scolastico perché sono elementi che possono influire sulle *performance*

scolastiche di bambini e ragazzi.

Non solo il vissuto ma anche altri fattori possono incidere sul successo scolastico di questi alunni. Secondo i dati rilevati dal *Programme for International Student Assessment* (PISA)², nella maggior parte dei paesi facenti parte dell'OCSE (molti dei quali sono europei), gli alunni con un background migratorio hanno un rendimento scolastico peggiore di quello dei propri coetanei autoctoni. Questo insuccesso è dovuto da alcuni fattori non trascurabili che vengono ben spiegati da una ricerca dell'OCSE, *Immigrant Students at School* (2015) e che qui di seguito adattiamo. Tali fattori sono: la segregazione scolastica ed abitativa, la lingua e le politiche migratorie e scolastiche.

Segregazione scolastica e svantaggio socioeconomico. Quando i bambini e le loro famiglie emigrano verso un nuovo paese tendono a stabilizzarsi e risiedere in zone e quartieri abitati da altri immigrati, solitamente della stessa nazionalità. Questa scelta è dettata da necessità molto spesso pratiche, risiedere in un luogo “familiare” permette loro di costruire delle reti, di partecipare a momenti aggregativi e di vita culturale, di condividere le esperienze della propria condizione, di trovare supporto emotivo ma anche un sostegno utile per la ricerca di un lavoro o per districarsi attraverso il dedalo delle procedure burocratiche. Inoltre, la scelta di vivere in questi quartieri è anche dettata da motivazioni economiche che limitano la scelta della sistemazione. Nello stesso modo in cui si creano quartieri a prevalenza di immigrati così si creano scuole ad alta frequentazione di bambini e ragazzi con background migratorio. Tali scuole si trovano nei quartieri a maggior concentrazione di immigrati o semplicemente sono i sistemi scolastici che tendono a raggruppare insieme alunni di diverse nazionalità. Di per sé la concentrazione di studenti con un background migratorio in determinate scuole non dovrebbe essere un fattore negativo a meno che questa non abbia effetti permanenti e impedisca la mobilità degli studenti. Infatti, secondo i dati OCSE (2015), ciò che incide maggiormente sui risultati e sull'andamento scolastico degli studenti non è tanto lo status di immigrato quanto lo

2 È un'indagine internazionale promossa dall'OCSE per accertare le competenze dei quindicenni scolarizzati. L'attenzione si focalizza sulla capacità degli studenti di utilizzare le competenze acquisite durante gli anni di scuola. L'obiettivo è quello di verificare se e in quale misura i quindicenni scolarizzati abbiano acquisito alcune competenze giudicate essenziali. Gli ambiti dell'indagine PISA sono: letteratura, matematica e scienze. (<https://www.oecd.org/pisa/>)

status socio-economico precario che non permette di scegliere supporti adeguati per l'istruzione o che impedisce un'adeguata prosecuzione degli studi, infatti, la ricerca dimostra che il divario tra studenti autoctoni e studenti con background migratorio si assottiglia quando vengono prese in considerazione le condizioni socioeconomiche di entrambi. È dunque lo svantaggio socioeconomico ad incidere sulla *performance* scolastica anche se, spesso, questo svantaggio coincide con la condizione di immigrato.

La lingua e l'età di arrivo. Il fattore linguistico risulta essere uno degli elementi più importanti ad incidere sulle prestazioni scolastiche degli alunni, infatti, la mancanza di competenze linguistiche nella lingua utilizzata per l'istruzione risulta essere una vera e propria barriera che impedisce il corretto apprendimento (Christensen, Stanat: 2007). I bambini e i ragazzi che sono nati all'estero risconteranno sicuramente più difficoltà nell'apprendere la lingua rispetto ai bambini e ai ragazzi di seconda generazione. Apprendere una nuova lingua è già di per sé una questione difficile in più, in questo contesto influiscono notevolmente l'età di arrivo nel paese ospitante, la provenienza e l'ambiente familiare. I risultati dei test PISA e alcuni studi fatti nei singoli paesi (cfr. Böhlmark 2008, Myers *et al.* 2009, Van Ours e Veenman, 2006) dimostrano che esiste un'età critica per cui l'arrivo nel paese ospitante può incidere negativamente sulla performance dei ragazzi. I risultati delle ricerche dimostrano che non vi è differenza tra coloro che arrivano prima dei 5 anni e coloro che arrivano tra i 6 e gli 11 anni ma gli studenti che arrivano in un'età superiore a 12 riscontrano difficoltà maggiori e tendono ad avere un ritardo di circa un anno scolastico rispetto ai propri coetanei (OCSE, 2015). Ovviamente, l'incidenza di un arrivo tardivo sulle prestazioni scolastiche varia da nazione a nazione e in alcuni casi non è un fattore negativo tanto che, in alcuni paesi, gli studenti di recente immigrazione hanno risultati migliori rispetto a coloro che sono arrivati precedentemente. Questo tipo di differenza è dovuta dalla provenienza e dalla composizione della popolazione immigrata, ad esempio, può succedere che in alcuni casi la maggior parte degli studenti condivida, con il paese ospitante, la lingua, la cultura o le tradizioni rendendo più semplice l'inclusione dei nuovi arrivati e degli studenti delle scuole. La componente “età di arrivo” è importante anche in relazione all'istruzione impartita ai

ragazzi fino al momento del loro arrivo nel paese ospitante. Coloro che arrivano da un sistema educativo “carente” o comunque differente da quello del paese ospitante e in una fascia di età “alta”, si troveranno in difficoltà nel raggiungere il livello dei propri coetanei, al contrario, chi è emigrato in una fascia di età più “bassa” avrà meno problemi ad adattarsi al sistema scolastico in cui viene inserito dal momento che avrà più tempo per adeguarsi a tale sistema e ad uniformarsi ai suoi pari (Schnepf, 2006). Per concludere, un altro elemento che può ostacolare l'apprendimento della seconda lingua è il contesto familiare. Può succedere che il livello di istruzione dei genitori non sia adeguatamente sufficiente da poter aiutare i propri figli ad approcciarsi alla lingua del paese ospitante o, che questi, non siano abbastanza preparati e non abbiano i mezzi adeguati per assisterli nel percorso scolastico o nell'esecuzione dei compiti. Queste mancanze rischiano di compromettere l'apprendimento soprattutto se si tratta di ragazzi arrivati nel nuovo paese in quell'età critica citata precedentemente. Inoltre, l'utilizzo della lingua madre nel contesto familiare ostacola ulteriormente l'apprendimento della lingua e quindi rende più difficile l'acquisizione di nozioni e competenze in ambito scolastico. Secondo i dati OCSE (2015) in media il 64% degli studenti di prima generazione utilizza la lingua materna nel contesto familiare contro un 41% degli studenti di seconda generazione. Questo fattore rende ulteriormente complicato il già difficile processo di acquisizione della seconda lingua aumentando anche il divario tra studenti con background migratorio e studenti nativi.

Le politiche migratorie e le politiche scolastiche. Il *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX) è uno strumento che si occupa di valutare le politiche di integrazione di svariati paesi, tra cui appaiono tutti gli stati membri dell'Unione Europea. Tra le varie aree prese in considerazione per la valutazione dell'integrazione appare anche quella dell'educazione. Essa viene valutata in base a quattro macro aree (accesso ai diversi livelli di istruzione, bisogni e interventi, nuove opportunità, educazione interculturale) composte da una serie di indicatori. I risultati dell'ultima edizione del MIPEX 2015 rivelano che l'educazione risulta essere una delle questioni più problematiche nella maggior parte dei paesi presi in considerazione e, come ben sottolinea il *Ventesimo Rapporto sulle migrazioni 2015*, in molti casi: “i governi

lasciano che nel generale funzionamento dei sistemi di istruzione si risolvano gli eventuali problemi scolastici degli alunni stranieri” (2016: 121). Questa dinamica “fai-da-te” e la mancanza di interventi mirati per incontrare i differenti bisogni degli alunni stranieri rischia di compromettere la loro prestazione scolastica. Ad esempio, come sottolinea il rapporto dell'OCSE (2015) la mancanza di una preparazione specifica degli insegnanti o delle scuole nell'accogliere l'eterogeneità degli studenti può creare alcuni ostacoli agli alunni con background migratorio i quali, piuttosto di essere percepiti come una risorsa, vengono considerati un peso. Un'altra politica che può incidere sul progresso degli studenti stranieri risiede nella ripetizione della stessa classe uno o più volte o del posizionamento di questi in classi non corrispondenti alla loro età, così risulta che molti studenti siano più grandi dei propri compagni creando così, in alcuni casi, problemi di integrazione tra i gruppi dei pari. Infine, anche l'orientamento preventivo dei ragazzi verso un determinato tipo di scuola (solitamente le scuole professionali) può mostrare effetti negativi sul percorso scolastico degli stessi contribuendo a diminuire le *chances* di opportunità per alcuni aumentando, di conseguenza, le disuguaglianze. La scelta del percorso formativo non è una questione semplice e può essere ulteriormente complicata se non si ha familiarità con il sistema scolastico del paese ospitante, infatti, gli studenti e i propri genitori spesso si trovano in difficoltà nella scelta del percorso più adatto alle proprie capacità perché, per un ritardo di arrivo nel paese ospitante, per problemi linguistici, per scarsa praticità nel nuovo paese o per ristretti contatti con il personale scolastico, non conoscono il ventaglio di opportunità offerto o i differenti percorsi educativi perseguibili e, anche quando sono del tutto informati, essi rischiano comunque di essere inseriti in percorsi professionali a causa di stereotipi e sfavorevoli aspettative. Lo status di immigrato, lo status socioeconomico e le disparità di conoscenze rendono la partenza degli studenti con background migratorio più svantaggiosa.

Questi appena elencati sono elementi complessi e impegnativi che possono compromettere seriamente il percorso di studi degli alunni con background migratorio e, una mancata attenzione o un'analisi superficiale degli stessi, può incidere negativamente sulle opportunità e sulla vita di queste persone. Le conseguenze più evidenti che derivano dai fattori sopracitati riguardano il ritardo e

l'insuccesso scolastico, l'abbandono precoce del percorso di studi e un'acquisizione ridotta delle competenze di base. Tutti elementi che possono scaturire effetti negativi quali l'aumento della percentuale di NEET o di disoccupati all'interno di un paese intrappolando molti ragazzi in una stretta morsa che impedisce loro una mobilità sociale ed economica contribuendo a danneggiare non solo il futuro del singolo ma anche del paese ospitante. Per raggiungere gli obiettivi fissati dalle strategie di Lisbona e di Europa 2020 è importante che ogni singolo governo tenga in considerazione questi fattori e intervenga prontamente al fine di eliminare gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza.

È importante precisare che gli alunni facenti parte della terza categoria tra i quali rientrano, come abbiamo avuto modo di constatare, gli alunni con background migratorio, sono portatori di esigenze specifiche spesso transitorie. I bisogni di natura transitoria riguardano una o più fasi dell'esistenza e non affettano la vita intera delle persone e sono bisogni che, se risposti preventivamente o per lo meno in maniera efficace vanno via via diminuendo. Nel caso specifico degli studenti con background migratorio, come abbiamo visto, le esigenze sono di tipo linguistico, di accoglienza, di orientamento e di supporto per districarsi nel complicato panorama del sistema scolastico del paese ospitante. È quindi necessario intervenire prontamente e con azioni mirate al fine di arginare la situazione di svantaggio che essi possono trovarsi a vivere, tuttavia, l'intervento è necessario anche per garantire che il capitale umano, fattore indispensabile per lo sviluppo economico e sociale di un paese, non venga disperso. Sta ai governi, dunque, attivare e valorizzare il capitale umano a propria disposizione. Il rapporto OCSE (2015) offre spunti interessanti e la possibilità, per i governi, di prendere ad esempio politiche educative utili ed efficaci per aiutare gli studenti con un background migratorio ad integrarsi nel nuovo sistema scolastico e nella nuova comunità. Il rapporto divide tali politiche, in base alle risposte che forniscono, in tre categorie:

Tabella 3: Politiche rivolte agli studenti con background migratorio

Risposte nel breve periodo	Risposte nel medio-lungo periodo	Risposte per rafforzare l'integrazione
<ul style="list-style-type: none"> • Supporto linguistico • Incentivare l'educazione prescolare • Aumentare la capacità degli insegnanti e delle scuole nell'accogliere alunni con background migratorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitare di concentrare alunni con background migratorio in scuole svantaggiate • Evitare il raggruppamento in base alle abilità, l'orientamento preventivo e la ripetenza • Fornire supporto e assistenza ai genitori dei ragazzi immigrati 	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere l'innovazione e la sperimentazione • Dimostrare il valore e i vantaggi della diversità culturale • Monitorare i progressi

Fonte: OCSE, 2015: 84

Alcune di queste politiche sono già state prese in considerazione e in parte attuate da alcuni paesi europei, tuttavia, la strada da percorrere in questa direzione sembra ancora lunga. Il numero degli alunni con background migratorio è in continuo aumento, la loro piena inclusione è ancora lontana e la discordanza di dati, definizioni e classificazioni non permette, per ora, di intraprendere azioni comunitarie totalmente condivise. Un ruolo sicuramente importante è svolto dallo scambio di buone pratiche, da organismi come l'Agenzia, la Commissione Europea e l'OCSE che permettono un confronto tra i vari paesi e attraverso il loro lavoro di ricerca forniscono studi e spunti indispensabili per raggiungere una soluzione comune. Ciò nonostante, per raggiungere gli obiettivi proposti dalla Commissione Europea per il 2020 e per creare una vera e propria cittadinanza europea, capace di attivarsi ed essere il motore per “l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo”, è opportuno uno sforzo maggiore sia a livello comunitario, per raggiungere una vera e propria cooperazione in ambito educativo, sia a livello locale attuando azioni concrete e percorsi tangibili in ogni singola scuola. La scuola e l'educazione, come abbiamo avuto modo di constatare nel corso di questo capitolo,

giocano un ruolo determinante per l'Europa perché rappresentano il “quarto pilastro” (Novoa 2002: 19) della sua costruzione ma sono anche le fondamenta su cui costruire il futuro di tutti gli individui indipendentemente dalle loro condizioni fisiche, mentali, sociali, economiche o dalla loro provenienza. È dunque indispensabile migliorare l'ambiente scolastico e lavorare affinché diventi un luogo privo di pregiudizi, stimolante e capace di accogliere i bisogni di ognuno, perché è la scuola che forma i cittadini e i lavoratori di domani.

Come ben sottolinea la strategia del *Social Investment*, abbattere le disuguaglianze nell'apprendimento e garantire un'istruzione su misura di ognuno, in grado di offrire le stesse opportunità a tutti i bambini e a tutti i ragazzi, è il tassello fondamentale per raggiungere una *knowledge-based economy* e un pieno sviluppo sostenibile. Nel capitolo precedente si è dato molto spazio all'importanza della *child-centered strategy*, di come possa favorire e sostenere lo sviluppo e la creazione degli adulti di domani e di come l'istruzione ne sia parte integrante. È dunque fondamentale, in un'ottica di investimento sociale e a conclusione di questo capitolo, prendere in seria considerazione ed investire negli alunni con background migratorio. Oggi, più che mai, sono una presenza consistente in tutte le scuole europee e sono spesso portatori di bisogni specifici difficili da decifrare perché strettamente legati all'ambiente in cui vivono e alla condizione di “straniero” a cui sono soggetti, tuttavia, intercettarli e cercare di soddisfarli è indispensabile per garantire loro la possibilità di acquisire gli strumenti, le competenze e il capitale umano necessario che permetta di accedere a opportunità e condizioni di vita e di lavoro migliori. Sono portatori di bisogni ma anche di caratteristiche e di qualità che possono arricchire e giovare ai sistemi scolastici europei. È estremamente importante investire in questa fetta di popolazione che rappresenta una realtà concreta nel panorama europeo e contribuisce ad allargare le fila delle future generazioni. L'Europa non è rimasta inerme ma gli sforzi da fare sono ancora parecchi, vanno poste maggiori attenzioni e interventi più consistenti in questa direzione con l'obiettivo di creare generazioni capaci di offrire input di miglioramento e di innovazione per la società in cui vivono e capaci di adattarsi e di cambiare a seconda delle sfide imposte dalla globalizzazione e dai continui cambiamenti in atto. Gli alunni con background migratorio sono una risorsa

importante non valorizzarli significa, per un paese, ridurre le proprie riserve di capitale umano e rendere più difficile la corsa verso lo sviluppo di un'economia intelligente, sostenibile e solidale.

Nel capitolo successivo si cercherà di analizzare il contesto italiano inerente la situazione dei BES in generale e degli alunni con background migratorio nello specifico. Un confronto tra politiche educative e sistemi scolastici differenti risulterebbe difficile a causa, come abbiamo visto, della mancanza di una classificazione e una definizione omogenea a livello europeo.

Capitolo 3

3.1. I Bisogni Educativi Speciali nel quadro normativo italiano

Come abbiamo avuto modo di constatare nel capitolo precedente il panorama europeo riguardante gli alunni con bisogni educativi speciali è parecchio disomogeneo. In questo paragrafo, e lungo tutto il corso del capitolo, si tenterà di chiarire la situazione italiana relativa a questa categoria e si cercherà di analizzare gli avanzamenti nella ricerca scientifica e i passi normativi che sono stati fatti sino a questo momento.

Attualmente in Italia, gli alunni che vengono classificati come portatori di bisogni educativi speciali rappresentano circa l'8,5% della popolazione scolastica, ovvero, oltre 700 mila alunni. Le cifre sono approssimative ma possiamo così suddividerle: circa 113 mila hanno una disabilità certificata, circa 300 mila quelli con DSA, circa 80 mila gli alunni con ADHD (disturbo da deficit di attenzione/iperattività), circa 200 mila quelli con funzionamento cognitivo limite e, infine, esiste una buona parte, difficile da quantificare, di studenti che vivono uno svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale ma che rientrano, appunto, tra gli studenti aventi bisogni educativi speciali³. Non è possibile misurare quest'ultima categoria visti i bisogni transitori di cui gli studenti sono portatori e vista la mancata certificazione della loro condizione ma è chiaro che la scuola italiana, dato il numero consistente di alunni con BES, si trova a dover affrontare una nuova e complicata sfida verso l'inclusione. L'Italia ha da sempre posto molta attenzione verso i concetti di integrazione e inclusione scolastica, infatti, già nel 1977 con l'approvazione della legge n. 517 sono state abolite le classi e le scuole speciali dando avvio ad un percorso importante che aveva come obiettivo quello di inserire e integrare, nelle scuole ordinarie, gli alunni disabili. Nel panorama internazionale, infatti, l'Italia ha sempre potuto vantare una lunga e solida storia di regolamentazione a favore dell'integrazione e dell'inclusione degli alunni disabili ma, come fa notare Nocera (2013), mentre il nostro paese si concentrava sulla disabilità nel contesto scolastico in altri paesi si andava via via

3

<https://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/non-solo-disabili-direttiva-del-miur-su-tutti-gli-allievi-con-bisogni-educativi-speciali>

affermando un nuovo filone di studi, di azioni e anche di norme riguardanti l'integrazione e l'inclusione di studenti che manifestavano difficoltà nell'apprendimento a causa di fattori ambientali, socioculturali, familiari o personali. Di certo l'Italia ha potuto vantare importanti traguardi verso l'inclusione ma, allo stesso tempo, è come se avesse tralasciato, a livello normativo, una cospicua fetta di studenti, portatori di bisogni educativi speciali più difficili da individuare e, di conseguenza, da tutelare.

Il concetto di bisogni educativi speciali, ha fatto il suo ingresso nel panorama scolastico italiano al principio del Ventunesimo secolo per merito di un nuovo filone di studi che si è sviluppato su questa tematica e grazie all'introduzione del modello ICF, di cui abbiamo approfondito le caratteristiche nel capitolo precedente. L'ambito dei bisogni educativi speciali ha acquistato sempre più consenso e il concetto di inclusione è stato esteso ad una vasta gamma di studenti. Tuttavia, l'apice di questo percorso dal punto di vista della regolamentazione normativa può essere identificato con l'approvazione e l'emanazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre del 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, che ne integra alcuni passaggi. Attraverso queste azioni l'acronimo BES fa la sua comparsa e si diffonde in modo preponderante all'interno del mondo scolastico italiano.

Nella sua premessa, la Direttiva evidenzia il contesto complesso e multiforme in cui si trovano inseriti gli alunni “dove la discriminante tradizionale -alunni con disabilità/alunni senza disabilità- non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi” (2012: 1). La stessa, inoltre, sottolinea la necessità di adottare un approccio differente per l'identificazione degli alunni con disabilità che non faccia esclusivamente riferimento alla componente medica ma che valorizzi anche quella educativa precisando che: “ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici [e] sociali” (2012: 1).

In relazione a questa varietà di situazioni la Direttiva fornisce un brevissimo accenno di classificazione: “vi sono tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità, quella

dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale” (2012: 2). Questa breve esposizione sembra rivelare la stessa ripartizione utilizzata dall'OCSE nei suoi studi relativi ai bisogni educativi speciali. La Direttiva ne ricalca perfettamente la struttura adattandola al proprio contesto scolastico e normativo e ampliandone i contenuti.

Qui di seguito andremo ad analizzare brevemente le categorie che compongono la macro area dei BES in Italia. Particolare attenzione sarà data alla normativa a cui queste fanno riferimento e agli strumenti a disposizione che possono essere utilizzati per far fronte ai bisogni di ogni singolo studente.

Tabella 4: Classificazione BES in Italia

	Categoria A	Categoria B	Categoria C
Definizione	Alunni con disabilità	Alunni con disturbi evolutivi specifici	Alunni con svantaggio socio-economico, linguistico, culturale
Normativa di riferimento	<ul style="list-style-type: none"> • L 104/92 • DPR n.79 24/02/1994 • DPCM n.185 19/05/2006 • Linee guida 4 agosto 2009 • DM 27/12/2012 • CM n.8 06/03/2013 	<ul style="list-style-type: none"> • L 170/2010 • Linee guida 12 luglio 2011 • DM 27/12/2012 • CM n.8 06/03/2013 	<ul style="list-style-type: none"> • DM 27/12/2012 • CM n.8 06/03/2013 •
Strumenti	PDF PEI Sostegno didattico	PDP	PDP

3.1.1 Alunni con disabilità

La categoria degli alunni disabili è quella che ha ottenuto maggiori attenzioni nel nostro paese a partire dalla fine degli anni Settanta. Verso questa parte di popolazione scolastica si sono mossi i primi passi e sono state avviate le prime iniziative in direzione dell'integrazione arrivando, in un secondo momento, ad interessare altre

tipologie di studenti e aprendo la strada al concetto di inclusione. Gli interventi fatti a favore degli alunni con disabilità dopo la legge 517/77 sono stati molti e di grado differente raggruppati, poi, sotto un'unica legge la n. 104 del 5 febbraio 1992, *Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Questa legge raccoglie ed integra gli interventi legislativi precedenti diventando un punto di riferimento per l'integrazione sociale e scolastica delle persone con disabilità. La disposizione definisce il disabile 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” (1992: 3) e specifica che le persone coinvolte in situazioni più gravi, quelle che richiedono un'assistenza continuativa e globale, hanno diritto di priorità nei programmi e negli interventi pubblici. Tale legge rafforza e conferma il concetto di integrazione sociale quale elemento fondamentale per la tutela della dignità umana investendo lo Stato del compito di eliminare le cause invalidanti e di promuovere l'autonomia delle persone disabili. L'art. 12 pone l'accento sul diritto all'educazione e all'istruzione garantendo l'inserimento delle persone disabili negli asili nido, nella scuola materna, nelle classi ordinarie di ogni ordine e grado e nelle università, inoltre, in caso di ricovero o per motivi temporanei che impediscono la frequenza scolastica, prevede e garantisce l'istruzione a domicilio. Lo stesso articolo e il DPR del 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alcuni portatori di handicap*, stabiliscono la necessità di una diagnosi e di una certificazione medica della disabilità, da parte di uno specialista, al fine di attivare interventi a favore degli studenti disabili necessari per la prosecuzione del percorso scolastico. Gli articoli 13, 14 e 15, della legge 104/92, specificano ulteriormente il concetto di integrazione scolastica sancito dalla legge 517/77 e sottolineano l'importanza della collaborazione tra unità sanitarie, enti locali e istituzioni scolastiche al fine di garantire la creazione di “progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché [di] forme di integrazione tra attività scolastiche e attività integrative extrascolastiche” (1992: 10) garantendo continuità educativa tra i diversi gradi di scuola. In seguito, nel 2006, il DPCM n.

185 integrerà alcune delle azioni appena citate puntualizzando, inoltre, che la diagnosi dovrà essere certificata non semplicemente da uno specialista bensì da un collegio di esperti.

Un ulteriore passo avanti è stato poi fatto nel 2009 con *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* che, come afferma Nocera, “costituiscono un documento fondamentale sia sulla storia della normativa inclusiva italiana, sia sulle modalità operative da realizzarsi nelle singole classi e nelle singole scuole” (2013: 89). Le linee guida delineano i principi generali riguardanti l'integrazione scolastica sia a livello internazionale che a livello nazionale e evidenziano l'orientamento attuale verso la disabilità specificandone l'interconnessione con il contesto sociale e l'ambiente, facendo esplicito riferimento al modello ICF. Tale documento è soprattutto uno strumento operativo, necessario per il lavoro dei vari soggetti istituzionali coinvolti che permette di attuare e garantire il processo di inclusione degli studenti disabili e, contemporaneamente, di elaborare una progettazione individualizzata. Le Linee guida del 2009 mettono in evidenza l'importanza dei rapporti di collaborazione tra scuola, famiglie, organizzazioni sanitarie e istituzioni locali ma anche, nello specifico, di insegnanti, di dirigenti scolastici, del personale ATA al fine di “implementare e diffondere la cultura dell'inclusione e della presa in carico complessiva dell'alunno disabile da parte del sistema scuola” (MIUR Linee guida 2009: 10). Il documento evidenzia, dunque, l'importanza di “fare rete” con l'obiettivo di rendere l'intervento della scuola a favore degli alunni disabili più incisivo e proficuo.

È importante sottolineare che la normativa riguardante questa categoria mette a disposizione due importanti strumenti didattici necessari per il proseguimento del percorso scolastico degli alunni con disabilità. La legge 104/92 all'art. 12 comma 5 e il DPR del 24 febbraio 1994 dall'art. 3 all'art. 5 individuano e descrivono il Profilo Didattico Funzionale (PDF) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI). Il primo è un documento di programmazione redatto da un'unità multidisciplinare formata da un medico specialista, un neuropsichiatra infantile, un terapeuta della riabilitazione e dagli operatori sociali nel quale vengono raccolti i dati clinici e psicosociali dell'alunno con particolare attenzione agli aspetti cognitivi, affettivo-relazionali,

linguistici, sensoriali, neurologici e motori. Il PDF è un documento necessario per la formulazione e la stesura del PEI. Quest'ultimo è redatto congiuntamente dagli operatori delle Asl, dal personale scolastico preposto e dalla famiglia dell'alunno. All'interno del PEI vengono indicate le attività integrative e di sostegno, particolari criteri didattici utilizzabili in alcune discipline, l'uso di ausili specifici anche tecnologicamente avanzati e la possibilità di prove equipollenti e di tempi più lunghi per effettuare prove scritte ed esami. Non si tratta solamente di un documento didattico ma di un "progetto di vita" (Nocera, 2013: 92) che accompagna l'alunno nel suo intero percorso scolastico, con le dovute modifiche del caso. Inoltre, la legge assegna agli alunni disabili il diritto ad avere un insegnante di sostegno, quest'ultimo, come evidenzia Nocera è l'argomento più dibattuto dall'opinione pubblica "poiché si ritiene (erroneamente) che il sostegno sia l'unica, o quasi, risorsa in grado di soddisfare il diritto allo studio degli alunni con disabilità" (2013: 93) mentre, come abbiamo visto, il PEI riporta al suo interno differenti tipi di interventi possibili, non solo riconducibili al sostegno.

3.1.2 Alunni con disturbi evolutivi specifici

La seconda categoria di BES ha fatto il suo ingresso nel panorama normativo italiano solo di recente, infatti, se l'Italia è sempre stata all'avanguardia per ciò che concerne l'integrazione e l'inclusione degli alunni con disabilità ha però tralasciato, come abbiamo accennato all'inizio del paragrafo, una parte sempre più numerosa di studenti con differenti difficoltà nell'apprendimento. La mancanza di dati, di studi e il relativo ritardo del nostro paese su questa tematica hanno favorito, negli ultimi anni, l'incontro tra specialisti e tra settori scientifici differenti che hanno permesso di colmare questo vuoto attraverso una florida attività di analisi e di ricerca. In modo particolare, tra gli studi intrapresi, si è cercato di far luce su un problema delicato e sempre più ampio quello dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Grazie allo sforzo di molti studiosi e di alcune associazioni, nel 2010, è stato raggiunto un'importante traguardo normativo: l'emanazione della legge n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Tale disposizione riconosce, quali disturbi specifici dell'apprendimento, la dislessia, la disgrafia, la

disortografia e la discalculia e ne tutela gli studenti favorendo il loro successo scolastico attraverso misure di supporto, interventi riabilitativi e diagnosi precoci. Queste ultime sono effettuate dall'Asl dopo il secondo anno della scuola primaria.

Si tratta di una legge importante per il quadro normativo italiano e sancisce un ulteriore passo avanti verso l'inclusione scolastica. La legge tutela formalmente gli studenti con DSA quali soggetti con particolari difficoltà che necessitano di accorgimenti e supporti individualizzati e personalizzati che tengano conto delle peculiarità e delle abilità di ognuno. I concetti di individualizzazione e di personalizzazione, già presenti nella legge 104/92 e ribaditi dalla legge 53/2003, sono elementi importanti della legge 170/2010 perché tutelano il diritto allo studio di ogni individuo favorendo e garantendo la prosecuzione del percorso scolastico.

Le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* del luglio del 2011, specificano in modo chiaro cosa si intenda per intervento individualizzato e personalizzato, attraverso la seguente affermazione:

l'azione formativa individualizzata pone obiettivi comuni per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni. L'azione formativa personalizzata ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi obiettivi diversi per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo. (2011: 6)

Al fine di sostenere il proseguimento del percorso formativo degli alunni con difficoltà nell'apprendimento, le Linee guida e, in seguito, la Direttiva ministeriale del 2012 individuano nel Piano Didattico Personalizzato (PDP) lo strumento adatto per la messa a punto degli interventi didattici. Si tratta di un documento obbligatorio redatto dal Consiglio di classe o dal team di insegnanti che racchiude e formalizza al

suo interno le azioni ritenute idonee ed essenziali per il proseguimento del percorso di studi dell'alunno, favorisce una certa continuità didattica e funge da dispositivo per informare le famiglie sugli interventi programmati. Tale documento deve contenere alcune informazioni obbligatorie come i dati anagrafici, la tipologia di disturbo, le attività didattiche previste, gli strumenti compensativi, le misure dispensative e le forme di verifica e valutazione utilizzate per esaminare lo studente (MIUR, Linee guida 2011). La norma indica anche i tempi di redazione (non oltre il primo trimestre) e puntualizza l'importanza del ruolo della famiglia. Tuttavia, diversamente dal PEI, non si parla di una collaborazione con essa bensì di un “raccordo” che implica più un apporto di osservazioni, una partecipazione attiva e uno scambio di informazioni tra scuola e famiglia. La stesura del PDP spetta dunque alla scuola la quale decide, in autonomia, i modelli e gli strumenti utili da impiegare ed è a sua discrezione la richiesta di collaborazione da parte di uno o più specialisti.

È opportuno ricordare in questa sede che gli studenti con DSA non sono i soli a rientrare nella seconda categoria di BES, infatti, come descritto nella DM 27/12/12 sono riconosciuti quali disturbi evolutivi specifici anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'iperattività, dell'attenzione e il funzionamento cognitivo limite, quest'ultimo viene considerato un caso a confine tra la disabilità e il disturbo specifico. Tutti questi casi sono racchiusi in manuali diagnostici e sono riconosciuti dall'OMS ma, come afferma la Direttiva “non vengono o non possono venir certificate dalla legge 104/92, non dando conseguentemente diritto alle provvidenze ed alle misure previste dalla stessa legge quadro, e tra queste, all'insegnante per il sostegno” (2012: 2). Gli studenti che presentano queste problematiche, anche se non specificatamente citate nella legge 170/2010, hanno comunque il diritto di usufruire degli stessi supporti e strumenti previsti da tale disposizione dal momento che, come cita la Direttiva “presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma” (2012: 2).

3.1.3 Alunni con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale

La situazione che riguarda questa particolare categoria è decisamente più complessa

rispetto alle due appena descritte. Come abbiamo avuto modo di constatare, il clima culturale che si è andato via via instaurando durante questi ultimi anni, con riferimento al tema dei BES, è stato certamente propizio tanto da portare all'emanazione di leggi e norme che hanno cambiato il panorama dell'educazione. Sull'onda di questa “rivoluzione” nel 2012 il Ministero dell'Istruzione ha emanato la Direttiva del 27 dicembre seguita, qualche mese dopo, dalla Circolare Ministeriale n. 8 che ne integra e ne precisa il contenuto, per questo motivo vanno lette ed analizzate congiuntamente. Questi due documenti completano, in un certo senso, il ciclo riguardante la normativa inclusiva perché inseriscono sotto un'unica dicitura, quella di BES, tre differenti categorie di studenti che necessitano di un supporto particolare per affrontare le difficoltà che complicano il processo di apprendimento: gli studenti con disabilità, gli studenti con disturbi evolutivi specifici e quelli con altri bisogni educativi speciali causati da una situazione di svantaggio o di disagio. Tuttavia, come afferma Nocera, questa unificazione non è stata ben accolta da tutti gli addetti ai lavori perché, secondo alcuni, gli studenti con BES costituiscono una categoria a sé stante, distinta da quella della disabilità e da quella dei DSA, che racchiude bisogni specifici e che per questo necessita di una normativa separata e *ad hoc*. Forti critiche, infatti, sono state mosse verso la decisione di normare quest'ultima categoria solamente con una circolare anziché con una legge. Nocera, in contrapposizione a questa idea, sottolinea invece l'efficacia della decisione del MIUR di “estendere ai casi di BES le norme scritte per la disabilità e i DSA” (2013: 90), anzi, sostiene che la normativa inclusiva a favore degli alunni con disabilità era già robusta e precisa e da sola avrebbe potuto applicarsi, per analogia, ai DSA e a tutti gli altri BES.

Come si può notare i pareri sono contrastanti, tuttavia, rimane il fatto che la terza categoria di BES non costituisce una tipologia a parte ma rientra nella macrocategoria dei bisogni educativi speciali, non è sostenuta da una legge propria ma per affinità di materia, con le due precedenti, usufruisce del principio di personalizzazione didattica previsto dalla legge 104/92 e degli strumenti compensativi e delle misure dispensative disciplinate dalla legge 170/2010.

Chi sono, però, gli studenti che fanno parte di questa terza categoria? Sono studenti solitamente coinvolti in situazioni di disagio familiare o ambientale, provengono da

esperienze forti e manifestano un certo grado in fragilità emotiva e psicologica ma anche di aggressività e ostilità. Questi atteggiamenti in alcuni casi possono condizionare le relazioni interpersonali e il rapporto con l'ambiente circostante impedendo, molte volte, un coinvolgimento e una partecipazione efficace al processo di apprendimento, favorendo, inoltre, atteggiamenti contrastanti e situazioni di esclusione e marginalità (Miele *et al.* 2014). All'interno di questo gruppo rientrano anche alcuni studenti che presentano uno svantaggio linguistico e culturale, ovvero, coloro che non sono cittadini italiani o che per varie ragioni sono in possesso di un background migratorio. Si tratta di studenti che incontrano difficoltà di tipo linguistico e di adattamento verso un contesto nuovo ed estraneo e, spesso, a queste difficoltà se ne sommano altre relative a situazioni di disagio economico e sociale che contribuiscono ulteriormente a complicare condizioni già problematiche.

Nel caso italiano, la Direttiva e la Circolare sono i primi documenti legislativi a trattare in modo specifico i bisogni educativi riconducibili a fattori ambientali e sociali. La Direttiva identifica come bisogni educativi speciali quelli dovuti allo svantaggio sociale e culturale senza però approfondirne il concetto, tuttavia, afferma la possibilità per qualsiasi alunno di manifestare determinati bisogni lungo il corso della propria vita e che questi possono essere permanenti o transitori. La Circolare, invece, precisa il metodo di individuazione di questi bisogni perché, a differenza di quelli presenti nelle altre categorie, in questo caso non vi è certificazione che ne attesti la presenza, infatti, “tali tipologie di BES dovranno essere individuati sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche” (CM n.8 06/03 2013: 3). Pertanto, sarà compito dei docenti e del Consiglio di classe stabilire se lo studente si trovi in una situazione di svantaggio e se necessiti di un intervento che preveda l'utilizzo di strumenti e di misure dispensative e compensative. Il compito degli insegnanti si complica ulteriormente nel momento in cui “manchino elementi oggettivi provenienti da terzi e i docenti siano i soli a dover deliberare basandosi sul proprio intuito pedagogico” (Nocera, 2013: 94), per questo motivo, la Circolare specifica la necessità di verbalizzare le decisioni prese dal Consiglio di classe al fine di evitare ripercussioni negative ed eventuali ricorsi.

Anche in questo caso lo strumento utilizzato a supporto degli alunni è il PDP ma si tratta di un documento diverso da quello redatto per la seconda categoria di BES. Innanzitutto, non è un atto obbligatorio dal momento che l'individuazione di un BES è a discrezionalità della scuola, infatti, la Circolare afferma che sta ai Consigli di classe e ai team degli insegnanti “indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative” (2013: 2). È importante sottolineare, come afferma Fogarolo, che la scuola si limita a identificare quegli alunni che necessitano di una personalizzazione della didattica e non di individuare quelli con BES, perciò il PDP, a differenza dei due casi precedenti, “non è una conseguenza di questo riconoscimento [...] ma parte integrante dell'identificazione della situazione di bisogno” (Fogarolo, 2013: 147). Il PDP è redatto solamente dalla scuola la quale può chiedere pareri in merito ad esperti del settore rimanendo, però, l'unica responsabile della stesura del documento. A differenza del PDP redatto per la categoria dei disturbi evolutivi specifici, la normativa non ne identifica il contenuto, pertanto, la scuola dispone di ampia autonomia nel redigerlo tenendo in considerazione, ovviamente, le necessità di ogni alunno. La Circolare specifica che, in questo caso particolare, il PDP non è solamente uno strumento in cui vengono dichiarati quali misure compensative e dispensative si mettono in atto ma è uno strumento che include:

progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale. (2013: 2)

La famiglia ricopre un ruolo importante nella realizzazione del PDP, ad essa spetta il compito di tutelare l'interesse del figlio e fornire le informazioni e il supporto necessario al fine di creare un piano educativo dettagliato. Affinché il PDP sia valido la famiglia è tenuta a sottoscriverlo e a fornire l'autorizzazione nel caso in cui sia

necessario utilizzare dati sensibili per fini istituzionali. La *Nota protocollo 2563 del 22 novembre 2013*, inoltre, specifica la discrezione del Consiglio di classe, o del team di docenti, nel decidere di formulare o meno un PDP nei casi in cui vi sia una richiesta in tal senso da parte dei genitori accompagnata solamente da una diagnosi ma senza certificazione. In questo caso i docenti sono liberi di decidere se e quali interventi attuare, formalizzarli attraverso il PDP motivando e verbalizzando tali decisioni. La validità di questo documento è comunque delimitata all'anno scolastico di riferimento.

3.1.4 Verso l'inclusione

Alla luce di quanto descritto sino ad ora è chiara la distinzione, tra casi certificati e casi non certificati che si evince dalla normativa citata (Daloiso, Melero, 2016). Come abbiamo potuto notare vi sono due circostanze in cui gli studenti sono assolutamente tutelati:

- la prima riguarda gli studenti portatori di differenti tipologie di disabilità che rientrano nella legge 104/92 una disposizione, quest'ultima, che attesta il punto più alto dell'impegno del nostro paese verso l'inserimento prima e l'inclusione poi degli alunni disabili e che stabilisce un punto di partenza per la creazione di una scuola inclusiva;
- il secondo caso, invece, fa riferimento agli alunni con DSA, tutelati dalla recente legge 170/2010, una legge che ha cambiato il panorama italiano riguardante i BES dando un forte impulso alla normativa dell'inclusione.

Tuttavia, vi sono anche delle situazioni in cui una difficoltà è diagnosticata ma non certificata. Si tratta dei casi in cui la problematicità è riconosciuta da differenti manuali diagnostici ma non rientra nelle casistiche della legge 104/92 e della legge 170/2010, possono esistere anche situazioni in cui si è in attesa di una certificazione oppure, come abbiamo visto, situazioni di svantaggio sociale e culturale che possono compromettere seriamente il percorso scolastico. Per tutte queste circostanze è stato quindi necessario individuare un quadro normativo di riferimento che regolamentasse

le situazioni e tutelasse gli studenti che necessitavano di misure e di dispositivi particolari per proseguire il percorso scolastico senza difficoltà. A questo proposito, e vista la situazione che si andava delineando, è stata emanata la DM 27/12/12 e la successiva Circolare n. 8 del 6/3/2013. L'obiettivo di queste disposizioni era proprio quello di specificare quali alunni potessero rientrare sotto la dicitura BES, tutelare le condizioni diagnosticate ma non certificate e infine, come specifica la Nota prot. 2563, proteggere “gli alunni con difficoltà non ordinarie di apprendimento” (2013: 2). Tali disposizioni, inoltre, permettono di estendere agli alunni con bisogni educativi speciali le misure previste per gli alunni con DSA e per quelli con disabilità.

La Direttiva e la Circolare, oltretutto, non si limitano a descrivere categorie e strumenti ma puntualizzano la necessità di una formazione specifica su questa tematica, per dirigenti e docenti, al fine di acquisire nozioni e capacità necessarie per creare una vera e propria scuola inclusiva. Forniscono indicazioni riguardanti l'organizzazione dei singoli istituti e dispensano suggerimenti sulla programmazione a livello territoriale. Ribadiscono l'importanza dei Centri Territoriali di Supporto (CTS), punti di riferimento per gli istituti scolastici, per le famiglie e per gli studenti, collocati presso scuole polo con il compito di fornire consulenza, informare, monitorare, raccogliere e trasmettere le buone pratiche. Sempre sul piano territoriale, ma ad un livello meno esteso, la Direttiva propone di individuare i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI), si tratta di scuole che assumono il compito di affiancare, con il loro lavoro, i CTS ricoprendo, però, una zona meno ampia, individuata solitamente con il distretto socio-sanitario. Gli operatori di questi centri dovranno essere docenti curriculari o docenti di sostegno esperti nelle tematiche riguardanti i BES. A livello delle singole scuole, invece, la Direttiva e la Circolare, prevedono la costituzione di un Gruppo di lavoro per l'inclusione scolastica (GLI), si tratta di un organo composto da docenti esperti con il compito di realizzare l'inclusione al livello di singolo istituto. Tale gruppo, specifica la Direttiva, non sostituisce i Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica (GLH) già previsti dalla legge 104/92, ma ne affianca l'operato. I GLI hanno il compito specifico di individuare i BES presenti nella scuola, programmare gli interventi a favore dell'inclusività e rilevarne i punti di forza e le

criticità, fornire consulenza e supporto ai colleghi in materia di gestione delle classi, valutare il livello di inclusione della scuola, trasmettere le buone pratiche ed elaborare il Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) riferito a tutti gli alunni con BES presenti nella scuola (CM n.8 06/03 2013: 4).

Attraverso questa breve descrizione della normativa si può constatare che, nel panorama italiano, il processo verso una scuola inclusiva è appena iniziato e che il concetto di integrazione, inteso come assimilazione del diverso, è stato sorpassato e inglobato in un concetto più ampio quello, appunto, di inclusione che attraverso azioni normative importanti, come d'altronde attestano la Direttiva e la Circolare, si prefigge di creare un ambiente scolastico pienamente consapevole delle diversità, capace di individuarle e valorizzarle. Tuttavia, anche se il percorso italiano verso l'inclusione è recente, essa affonda le proprie radici in dichiarazioni, prese di coscienza, azioni e convenzioni più datate. L'inclusione scolastica, come affermato a Ginevra in occasione della *Conferenza Internazionale sull'Educazione* (2008), può essere considerata un processo di rafforzamento del sistema educativo capace di raggiungere tutti gli studenti tenendo conto dell'unicità di ognuno. L'obiettivo della scuola inclusiva è quello di realizzare il diritto allo studio di ogni studente intervenendo con azioni e strategie adeguate per rispondere alle diversità e alle caratteristiche dei singoli. Essa risponde ai bisogni degli alunni in quanto persone modificando la propria organizzazione e la propria offerta educativa. Agisce sul contesto, lo adatta e lo cambia per adeguarlo alle esigenze di ognuno. La scuola inclusiva è una scuola che valorizza le differenze, cerca di rimuovere le barriere, promuove la partecipazione e l'*empowerment* degli alunni, combatte l'esclusione e valorizza l'individualità senza perdere di vista la globalità della situazione che fa riferimento alla sfera educativa ma anche a quella politica e sociale.

A conclusione di questo paragrafo, possiamo constatare il lungo percorso fatto dal nostro paese per approdare ad una normativa inclusiva. Com'è stato più volte rimarcato e da come si è potuto osservare attraverso questa breve disamina, l'Italia è stata certamente all'avanguardia per ciò che concerne l'integrazione, tuttavia, per il riconoscimento e l'inclusione degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e degli alunni portatori di differenti bisogni educativi speciali si è dovuto aspettare

parecchi anni prima di raggiungere una piena consapevolezza del loro status e prima di normare a favore della loro inclusione.

3.2. Alunni con background migratorio in Italia

3.2.1 Dati e cifre

Nel secondo capitolo abbiamo già potuto analizzare più da vicino chi sono gli alunni con background migratorio, quali sono le maggiori difficoltà che incontrano nel loro percorso scolastico e quali accortezze e interventi bisognerebbe attuare, o sono in parte state attuate, al fine di includere in modo uniforme questi studenti nel sistema scolastico del paese ospitante. L'Italia, come si evince dalla normativa sopracitata comprende nella terza categoria di BES anche gli studenti con background migratorio, tuttavia, non si tratta di una classificazione unica nel suo genere dal momento che ricalca perfettamente quella fornita dall'OCSE ed è utilizzata anche da altri paesi. Ci sembra utile, al fine di questo lavoro, esplicitare la situazione degli alunni con background migratorio nel nostro sistema scolastico fornendo una panoramica generale evidenziando dati, interventi normativi e strumenti che sono stati utilizzati fino a questo momento per agevolare il loro ingresso e la loro inclusione nel nostro sistema scolastico.

Secondo il *Ventunesimo Rapporto sulle Migrazioni 2015* l'Italia risulta essere uno tra i paesi con “politiche/leggi leggermente sfavorevoli nei confronti della formazione degli immigrati” (2016:123), infatti, nella classifica stilata dal MIPEX il nostro Paese ha visto un peggioramento delle politiche di integrazione scolastica passando dal 19° al 23° posto nella classifica dei paesi.

Questo slittamento, precisa il Rapporto, non è tanto dovuto al peggioramento delle politiche di integrazione italiane, dal momento che non ci sono stati grandi cambiamenti nel corso degli anni, quanto ad una commistione di due fattori che ha contribuito a tale peggioramento. I due fattori che vengono indicati sono la crisi finanziaria del 2008, che ha influenzato in modo decisivo l'andamento generale delle politiche sociali ed economiche in Italia e il cambiamento nel corso degli anni della

migrazione nel nostro Paese, che è diventata un fenomeno consistente e strutturale. L'Italia, com'è noto, è un paese di recente immigrazione che ha assistito all'arrivo dei primi flussi verso la fine degli anni Settanta, attirando soprattutto in un primo momento lavoratori temporanei, con un progetto migratorio individuale e a breve termine. Nel corso degli anni, poi, il panorama migratorio è andato pian piano modificandosi, le persone che giungevano in Italia, soprattutto cittadini non europei, non lo facevano per un tempo limitato ma, sempre più spesso, arrivavano con un progetto di vita a lungo termine portando con sé la famiglia o richiedendo, una volta sistemati, il ricongiungimento con essa. Con gli ultimi sviluppi della crisi umanitaria in Medio Oriente e in Africa sub-sahariana i flussi migratori sono certamente aumentati, gli arrivi per motivi umanitari si sono allargati, tuttavia, le quote di ingressi per motivi di lavoro e per ricongiungimenti familiari rimangono tra le più alte (Caritas e Migrantes: 2016). Ad oggi, quindi, risulta chiaro che l'Italia presenta un quadro migratorio variegato, caratterizzato da un cospicuo numero di lavoratori stranieri ma soprattutto da una forte presenza di famiglie non europee, molte stabilizzate nel paese da anni, che hanno contribuito alla crescita e alla strutturazione di una seconda generazione nata in Italia. Alla luce di questa breve sintesi, riguardante il panorama italiano, possiamo dedurre che la presenza di alunni stranieri tra i banchi delle scuole italiane è sicuramente considerevole. I dati più aggiornati, a questo riguardo, sono forniti dal Rapporto del Miur e della Fondazione Ismu (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana*, che si pone l'obiettivo di analizzare le caratteristiche della presenza di questi alunni facendo riferimento all'anno scolastico 2014/2015, senza però tralasciare il più ampio arco temporale che permette di confrontare l'evoluzione di tale fenomeno.

Il Rapporto evidenzia un continuo e graduale incremento delle iscrizioni degli alunni con cittadinanza non italiana, infatti, dall'anno scolastico 2001/2002 ad oggi le presenze sono più che raddoppiate, passando da 196.414 a 814.187 alunni con un incremento del 9,2% del totale. Tuttavia, se nei primi anni del Ventunesimo secolo l'aumento è stato rapido dal 2008 in poi si è registrato un progressivo rallentamento degli iscritti. Inoltre, è importante sottolineare un dato interessante che descrive perfettamente l'immobilità della crescita demografica del nostro Paese: la

popolazione scolastica totale è diminuita passando da 8.283.493 a 8.058.397 unità con un incremento degli alunni stranieri e una diminuzione di quelli italiani.

Tabella 5: Alunni con cittadinanza non italiana per ordine e grado di scuola. Serie storica

Anno scolastico	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
2001/02	196414	39445	84122	45253	27594
2002/03	239808	48072	100939	55907	34890
2003/04	307141	59500	123814	71447	52380
2004/05	370803	74348	147633	84989	63833
2005/06	431211	84058	165951	98150	83052
2006/07	501420	94712	190803	113076	102829
2007/08	574133	111044	217716	126396	118977
2008/09	629360	125092	234206	140050	130012
2009/10	673800	135840	244457	150279	143224
2010/11	710263	144628	254653	157559	153423
2011/12	755939	156701	268671	166043	164524
2012/13	786630	164589	276129	170792	175120
2013/14	802844	167650	283233	169780	182181
2014/15	814187	167980	291782	167068	187357

Fonte: MIUR/ISMU, 2016

Per quanto riguarda la distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana, nei diversi ordini e gradi di scuola, la primaria detiene il primato storico anche se, lungo il corso degli anni, la percentuale delle presenze è andata via via diminuendo. In tale contesto è da sottolineare, invece, l'incremento delle iscrizioni nelle scuole secondarie di secondo grado che evidenziano un aumento delle seconde generazioni all'interno del sistema scolastico italiano e un consistente arrivo di adolescenti attraverso il ricongiungimento familiare.

Vi sono due fattori rilevanti che ci permettono di conoscere al meglio la popolazione scolastica straniera: il genere e la cittadinanza. Per ciò che concerne il genere, le studentesse straniere sono 386.836, rappresentano il 48% degli alunni con

cittadinanza non italiana, un'incidenza importante dal momento che è simile a quella italiana che è del 48,3%. Per quanto riguarda la loro distribuzione si nota una leggera prevalenza del genere maschile in tutti i diversi ordini di scuola tranne che nelle scuole secondarie di secondo grado dove la componente femminile è più marcata, dato importante che sottolinea un incremento dell'investimento nell'istruzione delle studentesse. Per ciò che concerne, invece, la cittadinanza nell'a.s 2014/15 i romeni si affermano i più numerosi con 157.153 alunni, seguiti dagli albanesi con 108.331 presenze e dai marocchini con 101.584 studenti. Il Rapporto mette anche in evidenza un dato particolare che ci permette di avere un quadro significativo della presenza strutturale degli alunni stranieri nel nostro Paese: gli alunni con background migratorio nati in Italia costituiscono ormai da qualche anno la maggioranza, raggiungendo il 55,3% degli iscritti stranieri con una maggiore presenza nella scuola dell'infanzia ma con un importante aumento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado dove i numeri sono quadruplicati in un arco di tempo limitato. Nonostante la crescita della presenza di alunni con background migratorio nati in Italia è anche importante considerare la presenza altalenante degli alunni neo arrivati entranti per la prima volta nel sistema scolastico italiano. Il numero di questi alunni non è stato costante negli anni infatti dopo una diminuzione della loro presenza si è assistito nuovamente ad un incremento nell'anno scolastico 2012/13 con una concentrazione soprattutto nella secondaria di secondo grado. I dati relativi agli studenti neo arrivati e a quelli con background migratorio nati in Italia sono importanti perché ci permettono di avere ben chiari i due aspetti della migrazione e di capire che queste due tipologie di studenti, pur facendo parte, in alcuni casi, della terza categoria di BES, quella dello svantaggio linguistico e culturale, presentano però caratteristiche e bisogni differenti. Nel primo caso bisognerà porre maggiore attenzione all'aspetto linguistico intervenendo prontamente sull'insegnamento della lingua italiana (L2) e evitando un deterioramento del percorso scolastico che, come abbiamo visto, ha serie implicazione nella vita futura. L'apprendimento della lingua del paese di accoglienza è necessaria non solo per la vita scolastica ma anche per quella sociale che permette e favorisce un'integrazione più rapida. Nel secondo caso, invece, la questione non si concentra solamente sulla lingua che risulta essere, in

molti casi, un fattore meno decisivo rispetto ai neo arrivati, ma si focalizza anche su bisogni che fanno riferimento ad altri aspetti come ad esempio quello culturale, dell'apprendimento e della cittadinanza. Quest'ultimo risulta essere un argomento critico del panorama legislativo italiano, dal momento che, secondo la nostra legislazione, la cittadinanza si acquisisce in base al principio dello *ius sanguinis*, ovvero, per via di un legame sanguigno con la patria, perciò, è cittadino/a italiano/a solo colui/colei che nasce da almeno un genitore di tale nazionalità. Questo argomento ha una notevole ricaduta anche in ambito scolastico, molti degli studenti con background migratorio sono nati in Italia ma da genitori stranieri, essi vivono, crescono e si formano come cittadini italiani senza esserlo effettivamente o per lo meno non nell'immediato. Ciò può compromettere il loro senso di appartenenza, la loro capacità di sentirsi parte attiva della società, di sentirsi attori del cambiamento rendendoli, di fatto, esclusi. La scuola, come abbiamo visto nel capitolo precedente, forma i cittadini di domani, è quindi necessario non sottovalutare questo aspetto quando ci si avvicina a questa categoria di studenti ed è importante poter garantire loro una piena inclusione formativa e sociale nel paese in cui vivono e in cui hanno intrapreso il loro percorso scolastico.

Prendendo in considerazione quanto scritto sino ad ora, in relazione agli studenti neo arrivati e nati in Italia, è interessante riportare qui di seguito un passo incisivo delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*:

l'esperienza scolastica di uno studente che è stato scolarizzato esclusivamente nelle scuole italiane è senza dubbio diversa da quella di un alunno appena arrivato in Italia, soprattutto se adolescente, senza conoscenza della lingua italiana e delle regole, del funzionamento delle scuole, degli stili di insegnamento, a volte molto diversi da quelli del Paese di provenienza.
(2014: 5)

Al di là della netta distinzione tra alunni neo arrivati e alunni nati in Italia, è importante specificare che all'interno di questi due grandi gruppi vi sono anche bambini e ragazzi che, per caratteristiche proprie e per i bisogni educativi specifici di

cui sono portatori, necessitano di una descrizione a parte. Si tratta dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) e degli alunni Rom, Sinti e Caminanti. Come attesta il Rapporto Miur/Fondazione Ismu, il loro numero non è cospicuo ma la loro presenza sul nostro territorio e nelle nostre scuole è un dato di fatto e i bisogni di cui sono portatori sono specifici di queste categorie.

I MSNA sono minori, solitamente tra i 15 e i 17 anni, presenti sul nostro territorio privi di una rappresentanza legale da parte di un genitore o di un parente entro il quarto grado. Quello dei MSNA è un argomento molto vasto e particolare che, per la sua trattazione, richiede un'analisi approfondita e dettagliata che, però, esula dall'obiettivo di questo lavoro. Ai fini di questo elaborato ci basta sapere che dal 2013 si è registrato, in Italia, un discreto aumento della loro presenza e che, tale aumento, ha portato ad una riflessione sul sistema di integrazione e organizzazione scolastica (Santagati, Ongini, 2016). Questi ragazzi devono, per legge, essere inseriti in un percorso scolastico ma l'inserimento in molti casi non è in linea con le esigenze di questi adolescenti o non è abbastanza efficace ai fini della loro inclusione. La componente “istruzione” è solo una minima parte e va letta in un contesto più ampio. In ogni caso anche questi studenti, proprio per la particolarità del loro trascorso e del loro arrivo in Italia sono portatori di bisogni educativi speciali. Secondo i dati stimati dal Rapporto i MSNA sono circa 11.921, in maggioranza ragazzi, ma un numero preciso non è reperibile.

Anche per quanto riguarda gli studenti Rom, Sinti e Caminanti l'argomento meriterebbe un'analisi più approfondita per capire al meglio il rapporto con l'istituzione scuola e i bisogni educativi che questi studenti portano all'interno delle classi. I fattori che condizionano la loro partecipazione a scuola sono svariati e come ben evidenziano le Linee guida del 2014

la partecipazione di questi alunni alla vita della scuola non è un fatto scontato. Si riscontra ancora un elevatissimo tasso di evasione scolastica e di frequenza irregolare [...] accanto a fattori di oggettiva deprivazione socio-economica, vi è infatti una fondamentale resistenza psicologica verso un processo percepito come un'imposizione e una minaccia alla propria

identità culturale [...]. (2014: 6).

Occuparsi di alunni Rom, Sinti e Caminanti e interagire con le loro famiglie può risultare spesso difficile. È un lavoro che necessita di un alto grado di adattamento da parte degli insegnanti e di una buona formulazione dei programmi scolastici a loro indirizzati, capaci di tenere in considerazione, non solo l'aspetto culturale di questo particolare gruppo, ma anche fattori oggettivi come la distanza della scuola dalla zona abitativa, la presenza di mezzi pubblici per gli spostamenti, le condizioni abitative in cui vivono, la composizione del nucleo familiare, l'esclusione sociale ecc. (Santagati, Ongini, 2016) Secondo i dati del Rapporto il numero di studenti Rom, Sinti e Caminanti iscritti a scuola nell'a.s 2014/15 è di 12.437 unità, tuttavia, si ritiene che tale numero sia inferiore al numero dei minori in età scolare e che il numero di iscritti possa scostarsi notevolmente dal numero di frequentanti effettivi. Viste le varie tipologie che compongono il panorama italiano degli studenti provenienti da un contesto migratorio vogliamo ricordare che rientrano in questa categoria anche gli studenti figli di coppie miste, i bambini e i ragazzi adottati e gli studenti universitari con cittadinanza straniera.

3.2.2 Normativa sull'integrazione degli alunni con background migratorio

Come abbiamo avuto modo di constatare l'Italia è un paese di recente immigrazione e, di conseguenza, anche le leggi e le disposizioni inerenti questo ambito risalgono a pochi anni addietro. Basti pensare che fino agli anni Ottanta la legge di riferimento in materia di immigrazione faceva riferimento al *Testo Unico delle leggi di pubblica sicurezza* del 1931 (Perocco, 2012). Per molti anni l'Italia ha affrontato l'argomento immigrazione affidandosi per lo più a circolari amministrative senza addentrarsi nella stesura di una legge apposita, infatti, si dovrà attendere il 1990, con l'emanazione della legge n. 39, per considerare l'immigrazione un fattore strutturale del paese che necessita di leggi e norme precise. In questo clima incerto anche la normativa inerente l'istruzione degli alunni stranieri ha tardato ad arrivare.

Tabella 6: Normativa alunni con background migratorio in Italia

DPR n. 722 del 10/09/1982	CM n. 73 del 02/03/1994	La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri 2007
CM n. 207 del 16/07/1986	L. n. 40 del 1998	Nota Prot. n. 807 del 27/11/2008
L. n. 943 del 30/12/1986	Dlgs n. 286 del 25/07/1998	CM n. 2 del 08/01/2010
CM n. 301 del 08/09/1989	DPR n. 394 del 31/08/1999	CM n. 4233 del 19/02/ 2014
CM n. 205 del 26/7/1990	CM n.24 del 01/03/2006	Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura

Da un punto di vista cronologico il primo passo verso la tutela del diritto allo studio del minore straniero è da collocarsi nel DPR n. 722 del 10/09/1982 il quale approvava la direttiva CEE n. 486 del 1977 relativa alla formazione scolastica dei lavoratori migranti. Il documento del 1982 regola l'iscrizione, la frequenza e il percorso scolastico per i figli di lavoratori stranieri residenti in Italia con cittadinanza di uno dei paesi facenti parte della Comunità Europea. Il documento pone attenzione ad aspetti linguistici e culturali sottolineando le esigenze specifiche di questi alunni e rimarcando l'importanza dell'insegnamento della cultura e della lingua d'origine. Inoltre, il decreto assegna al Provveditorato agli Studi il compito di individuare la scuola idonea in cui inserire l'alunno e specifica che il numero di studenti stranieri per classe non dovrebbe superare il limite delle cinque unità e, possibilmente, provenienti dallo stesso ceppo linguistico. Il passo successivo della normativa, verso il diritto allo studio di ogni individuo, è da individuare nella CM n. 207 del 16/07/1986 *Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di I grado*, si tratta di un'azione molto interessante dal momento che prende in considerazione un problema importante del panorama scolastico focalizzando l'attenzione non solamente sui cittadini europei ma anche su coloro che provengono da paesi e contesti differenti. L'obiettivo di questa circolare è quello di riaffermare e fortificare il diritto alla scolarizzazione di tutti i bambini,

anche di coloro che sono stranieri (la circolare non specifica in questo caso se si tratta di cittadini comunitari o non comunitari), con particolare attenzione al concetto di pari opportunità e al ruolo della scuola. Quest'ultima, infatti, deve provvedere ad attuare programmi scolastici idonei ad accogliere “le diversità personali e ad impegnarsi perché non si trasformino in disuguaglianze nel raggiungimento di obiettivi specifici di apprendimento” (1986: 2). La Circolare pone anche una certa attenzione all'aggiornamento degli insegnanti per affrontare al meglio le difficoltà dovute al nuovo panorama che la scuola italiana sta piano piano conoscendo. Nello stesso anno viene promulgata la legge n. 943 del 30/12/1986, una disposizione importante in sé perché si tratta della prima legge sull'immigrazione lavorativa in Italia che amplia il proprio campo d'azione riferendosi anche agli stranieri extracomunitari. Si tratta di un'azione considerevole anche dal punto di vista dell'istruzione perché l'art. 9 è dedicato all'aspetto della formazione dei lavoratori stranieri e delle loro famiglie con particolare attenzione alla promozione, da parte delle Regioni, di appositi corsi di lingua, di programmi culturali e l'agevolazione nel riconoscimento di titoli di formazione professionale acquisiti all'estero per favorire l'integrazione nella società italiana. Tuttavia, il primo vero ed importante documento in materia di istruzione per gli alunni stranieri è da identificarsi con la CM n. 301 del 08/09/1989. Tale Circolare ha come oggetto l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo e la promozione di iniziative e progetti al fine di garantire il diritto allo studio di tutti i bambini e i ragazzi in età scolare, presenti sul territorio italiano e non cittadini italiani. Il documento mette in evidenza l'importanza di collaborazione tra la scuola e i vari attori del territorio per garantire una piena partecipazione alla vita scolastica degli alunni e l'importanza di attivare progetti interistituzionali attraverso protocolli d'intesa. La Circolare predispone anche le indicazioni per ciò che concerne l'inserimento degli alunni stranieri nelle classi, distinguendo tra alunni di recente immigrazione e alunni presenti nel nostro Paese da più tempo e lasciando agli insegnanti la decisione di inserimento in una classe inferiore rispetto all'età in base alle conoscenze della lingua italiana e al sistema educativo di provenienza. Nell'ambito dell'orientamento didattico il documento prevede anche percorsi individuali di apprendimento per gli alunni con background

migratorio e incentiva un percorso didattico differente favorendo l'incontro tra le diverse etnie.

É evidente, da questa prima e breve descrizione, che l'Italia degli anni Ottanta stava iniziando a conoscere il fenomeno dell'immigrazione e, con passi lenti e un po' incerti, stava iniziando a porre le basi per la costruzione di una scuola multiculturale. A completamento della CM 301/1989, l'anno successivo, viene pubblicata una nuova circolare, la CM n. 205 del 26/7/1990 *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. Questa fornisce ulteriori considerazioni e indicazioni operative per la scuola con l'obiettivo di gestire al meglio una situazione che si stava allargando e che richiedeva più attenzione e maggiori interventi date le esigenze degli alunni stranieri. La Circolare segna un passo importante nella normativa di questo ambito perché per la prima volta si parla di educazione interculturale e del ruolo che ricopre all'interno della scuola, capace di valorizzare lingue e culture diverse e indispensabile risorsa per lo sviluppo delle persone e della collettività. Infatti, come esplicita la Circolare, il concetto di educazione culturale deve essere sostenuto e alimentato anche in assenza di alunni stranieri al fine di prevenire comportamenti razzisti e il crearsi di stereotipi. Le indicazioni della CM 205/1990 sono poi state riprese nella CM n. 73 del 02/03/1994, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*. Questo documento risulta essere il punto focale dell'educazione interculturale perché si evince chiaramente la presa di coscienza da parte dell'Italia del ruolo di paese ospitante e della dimensione multiculturale che sta assumendo la scuola. La Circolare, inoltre, compie una distinzione al suo interno tra la componente comunitaria e quella extracomunitaria e sottolinea la presenza di differenti minoranze all'interno del paese e degli emigrati di ritorno. Visto l'eterogeneo panorama che si sta delineando è importante, in un'ottica interculturale, valorizzare le diversità e il ruolo della scuola in questo ambito alla quale, infatti, viene richiesto di inserire l'educazione interculturale nei propri programmi attraverso progetti interdisciplinari ed integrativi e promuovendo l'incontro con altre culture attraverso viaggi, scambi, gemellaggi, attività integrative ecc. La Circolare puntualizza, ancora, l'importanza di inserire l'alunno straniero nella vita scolastica ordinaria, un chiaro rimando al concetto di

integrazione già perseguito dalla scuola italiana in altri ambiti come quello della disabilità puntualizzando, tuttavia, la possibilità di predisporre di alcuni “momenti formativi metodologicamente diversificati e qualificati per superare particolari situazioni e favorire il massimo sviluppo delle potenzialità esistenti” (1994: 7).

Il 1998 è un anno chiave per la politica migratoria del nostro Paese perché viene emanata la legge 40/1998, anche detta legge Turco-Napolitano, che disciplina la materia riguardante l'immigrazione e gli stranieri in Italia. Si tratta di una disposizione che prende atto dell'immigrazione quale fattore consolidato del Paese e cerca di affrontarlo in maniera precisa e organica. Questa legge, a differenza delle precedenti (la legge Foschi e la legge Martelli), pone molta attenzione all'aspetto culturale e sociale di tale fenomeno rendendo l'immagine di un percorso legislativo volto all'inclusione sociale. In modo particolare gli art. 36 e 37 sono dedicati all'istruzione degli stranieri, all'educazione interculturale e l'accesso ai corsi universitari. La legge inoltre specifica che tutti i minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico e che la scuola, in collaborazione con gli enti locali e le associazioni del territorio, può provvedere alla promozione di corsi di lingua o di programmi integrativi per gli adulti stranieri soggiornanti in Italia. Tale legge è poi confluita nel Dlgs n. 286 del 25/07/1998, *Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, la quale ne amplifica e approfondisce le disposizioni. Successivamente, il DPR n. 394 del 31/08/1999 riporta ed esplicita le norme di attuazione del Testo Unico, in particolare l'art. 45 afferma che l'iscrizione scolastica per gli alunni stranieri avviene nelle stesse modalità previste per i minori italiani e può essere effettuata in qualunque momento dell'anno scolastico. Al Collegio dei docenti spetta la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, l'adattamento dei programmi educativi con l'eventuale possibilità di creare interventi individualizzati o di gruppo e, ancora, le modalità di comunicazione con le famiglie adottando, se necessario, l'aiuto di un mediatore culturale. Infine, il Decreto affida al Ministero dell'Istruzione il compito di stabilire e creare programmi di aggiornamento e di formazione per i docenti sui temi dell'intercultura.

Nel 2002 viene promulgata una nuova legge sull'immigrazione, la legge Bossi-Fini,

tuttora in vigore. Nonostante costituisca formalmente una modifica del Testo Unico, apporta notevoli modifiche in materia di immigrazione e asilo rendendo più complicato l'ingresso e il soggiorno regolare dello straniero e rendendo più semplice, allo stesso tempo, l'allontanamento (Perocco, 2012). Tuttavia, per ciò che concerne le disposizioni in materia di istruzione degli alunni stranieri rimangono invariate e continuano ad essere regolate dal DPR 394/1999.

La presenza degli alunni stranieri nelle scuole italiane, nei primi anni Duemila, è ormai un dato strutturale e il nostro paese, a riconferma dell'art. 34 della Costituzione, nel quale afferma che “la scuola è aperta a tutti”, ha scelto la via dell'integrazione e dell'inclusione di tutti gli studenti e la creazione di un'educazione interculturale. Attraverso le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, emanate con la CM n.24 del 01/03/2006, la scuola italiana ribadisce l'impegno preso e prosegue il suo percorso volto all'inclusione. Questo documento è uno strumento operativo di grande interesse nel quale le scuole, di ogni genere e grado, trovano un aiuto concreto per accogliere al meglio e rendere partecipi gli alunni con background migratorio. Si tratta di un documento che ingloba le disposizioni già previste dalle norme che l'hanno preceduto, tuttavia, ne modificano e ne approfondiscono alcuni aspetti. Le indicazioni operative riguardano:

- 1) un'equilibrata distribuzione della presenza degli alunni stranieri: favorire l'eterogeneità delle classi e agevolare la comunicazione con altre scuole e enti locali per evitare di concentrare gli stranieri in un'unica area o scuola e per garantire la miglior offerta formativa possibile, al fine di ridurre le disuguaglianze e l'esclusione sociale;
- 2) come accogliere gli alunni stranieri nella scuola: questa parte fornisce indicazioni e spunti per tre aree differenti ma che inevitabilmente interagiscono tra di loro. Si tratta delle aree amministrativa, comunicativo-relazionale e educativa-didattica;
- 3) percorsi per il conseguimento del titolo conclusivo del I ciclo di istruzione;
- 4) l'insegnamento dell'italiano e altri apprendimenti linguistici: questa parte sottolinea l'importanza del fattore linguistico quale elemento indispensabile per garantire l'inclusione sociale e l'apprendimento scolastico. È necessario dare valore e potenziare due momenti specifici: l'apprendimento della lingua per l'uso quotidiano e

l'apprendimento della lingua per il contesto scolastico. L'italiano come seconda lingua è il punto focale dell'azione didattica senza però tralasciare le altre lingue straniere e la valorizzazione della lingua e della cultura d'origine;

5) l'orientamento: il compito della scuola è anche quello di assistere gli alunni nel proprio percorso scolastico aiutandoli a scegliere la miglior via per la propria realizzazione. La scuola deve provvedere, quindi, all'orientamento scolastico degli alunni stranieri coinvolgendo la famiglia, evitando la dispersione scolastica e l'abbandono precoce degli studi;

6) i mediatori linguistici e culturali: figure importanti per la comunicazione con i nuovi arrivati e le loro famiglie ma anche necessari per conoscere più da vicino culture e tradizioni lontane e per permettere alla scuola di avvicinarsi con più consapevolezza a situazioni “diverse”;

7) la formazione del personale della scuola: le Linee guida precisano che “l'educazione interculturale non è una disciplina aggiuntiva ma una dimensione trasversale” e proprio per questo motivo gli insegnanti e il personale scolastico dovrebbero aver una formazione e un aggiornamento continuo su questa tematica;

8) la valutazione: risulta essere un elemento particolarmente difficile per gli insegnanti, infatti, nonostante la cospicua normativa esistente per gli alunni stranieri che abbiamo visto sino ad ora, questa non fornisce indicazioni in merito alla valutazione. Tuttavia, le Linee guida precisano che molte disposizioni fanno riferimento all'adattamento del progetto formativo secondo le esigenze degli alunni stranieri nei limiti consentiti, pertanto, ne consegue che l'adattamento di tali progetti comporti anche un adattamento della valutazione;

9) libri di testo, biblioteche, materiali didattici: un invito alle scuole a munirsi di strumenti e materiali in lingua o che trattino il tema dell'intercultura e del pluralismo linguistico.

Le Linee guida forniscono un grande sostegno alle scuole, sono un supporto operativo e concreto che cerca di riassumere in un unico documento la normativa che è stata creata fino a quel momento e di delineare un percorso preciso per affrontare l'accoglienza e l'integrazione degli alunni con background migratorio. L'apporto a questa tematica non sembra esaurirsi con le Linee guida, anzi, prosegue con la

pubblicazione, l'anno seguente, del documento di indirizzo *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. È stato redatto dall'Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri con lo scopo di chiarire e illustrare il nostro modello scolastico d'integrazione interculturale. Il documento è suddiviso in due macro aree: i principi che caratterizzano tale modello e le azioni necessarie per ottenerlo. I principi su cui si fonda il modello italiano sono: l'*universalismo* inteso come l'assunzione di criteri universalistici per riconoscere e tutelare i diritti dei minori ponendo l'accento su pari opportunità e diritto allo studio per tutti; la *scuola comune*, fin da subito l'Italia si è preoccupata di inserire gli alunni stranieri nelle classi normali evitando di creare un sistema differenziato anche se oggi giorno questo modello deve fare i conti con una realtà diversa e con esigenze e richieste da parte dei genitori di supporti specifici; la *centralità della persona* il sistema educativo italiano valorizza la persona nella sua unicità ed è orientata verso la creazione di percorsi didattici individualizzati e personalizzati come ricorda la normativa sopra descritta; l'*intercultura* la scuola italiana predilige una via incentrata sulla promozione del dialogo e sul confronto tra le culture. Scegliere l'intercultura non significa solamente inserire nel tessuto scolastico gli studenti stranieri ma vuol dire scegliere un approccio dinamico e multiforme che si apre a tutte le culture e a tutte le diversità.

Per ciò che concerne le azioni, il documento le divide in tre macro aree: le *azioni per l'integrazione* che riguardano l'accoglienza degli studenti a scuola, l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, la valorizzazione del plurilinguismo, la relazione con le famiglie e l'orientamento; le *azioni per l'interazione interculturale* che fanno riferimento agli interventi relativi alle relazioni dentro e fuori dalla scuola, alle discriminazioni e ai pregiudizi e alle prospettive interculturali; le *azioni riguardanti gli attori e le risorse*, sono azioni che si occupano dell'interazione tra i vari attori della società e riguardano la costruzione di reti, di progetti condivisi ma anche della formazione del personale docente e non.

Nel novembre del 2008 la Nota Prot. n. 807, *Programma Scuole aperte, Piano nazionale L2 per alunni stranieri di recente immigrazione delle scuole secondarie di primo e secondo grado*, chiarisce quali siano i destinatari dell'insegnamento

dell'italiano come L2 e quali “fasi” debbano essere seguite per raggiungere un buon livello nella lingua italiana, chi si debba occupare di tenere questi corsi specifici e quali risorse siano state messe a disposizione da parte del MIUR.

Un altro passo importante è stato effettuato con la CM n. 2 dell'8 novembre 2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*, questa circolare pone in evidenza la problematicità della distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nella classi e nelle scuole, pertanto, incentiva una collaborazione tra i vari istituti scolastici al fine di elaborare un'equa distribuzione degli alunni stranieri, con particolare attenzione verso coloro che sono entrati per la prima volta nel nostro sistema scolastico, cioè, gli studenti stranieri di recente immigrazione. La Circolare, al fine di garantire un'offerta formativa migliore per tutti gli studenti, prevede un tetto massimo, in ogni classe, del 30% di alunni stranieri sul totale degli alunni che però può essere modificato, a seconda dei casi, dal Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale.

Il 2012 è l'anno della Direttiva riguardante i BES seguita, nel 2013, dalla Circolare n. 8 che ne approfondisce il contenuto. Queste disposizioni trattano di un argomento delicato e abbastanza nuovo nel panorama dell'educazione, tuttavia, come abbiamo avuto modo di constatare nella prima parte di questo capitolo, agli studenti stranieri è riservato un posto di rilievo. Con l'emanazione di questi documenti, gli alunni con background migratorio possono entrare a far parte della categoria di alunni con bisogni educativi speciali conseguentemente ad uno svantaggio linguistico, culturale e, in alcuni casi, socioeconomico.

In seguito, nel 2014, a completamento della normativa sugli studenti con background migratorio, vengono pubblicate le nuove Linee guida attraverso la CM n. 4233 del 19 febbraio 2014. Le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* sono una revisione, un aggiornamento e un perfezionamento delle Linee guida del 2006. Nello specifico viene sviluppato il tema della cittadinanza, l'istruzione degli adulti, il plurilinguismo, la valorizzazione della diversità linguistica e particolare attenzione viene anche data al riconoscimento dei diversi bisogni di cui sono portatori le due distinte categorie di alunni con background migratorio: quelli con cittadinanza non italiana nati in Italia e quelli di recente immigrazione.

In ultimo, a conclusione di questa breve disamina riguardante i punti salienti della normativa, è importante citare il documento redatto dall'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'Intercultura: *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. Si tratta di un vademecum contenente 10 raccomandazioni e proposte di buone pratiche da utilizzare per garantire una migliore accoglienza e una più efficace integrazione degli alunni con background migratorio. I suggerimenti di questo documento riguardano: l'inserimento immediato dei bambini e dei ragazzi stranieri nel sistema scolastico italiano, ribadire l'importanza della scuola dell'infanzia, contrastare il ritardo scolastico, adattare programmi e valutazioni, investire su un orientamento efficace e sulla centralità dello studente, intensificare l'apprendimento dell'italiano come L2, valorizzare la diversità linguistica, prevenire la segregazione scolastica, coinvolgere maggiormente le famiglie e promuovere l'educazione interculturale.

Quanto descritto sino ad ora mostra che la normativa italiana, dedicata agli alunni con background migratorio e destinata all'educazione interculturale, è ampia e ben articolata. Nel corso degli anni, con l'aumento e il cambiamento dei flussi migratori, l'Italia ha cercato di adattare il proprio sistema scolastico ai bisogni degli alunni provenienti da un contesto migratorio, introducendo disposizioni e azioni attente alle peculiarità di questa particolare categoria. Ad oggi, i bisogni educativi speciali di questi studenti si delineano nel più ampio panorama dell'educazione interculturale e si intrecciano con la Direttiva del 2012, la Circolare del 2013 e in modo particolare con le Linee guida del 2014.

L'attenzione rivolta a questa fetta, sempre più consistente, di popolazione scolastica è andata man mano ampliandosi e consolidandosi, tanto che, l'ingresso degli alunni con background migratorio nella normativa dei BES è prova di un'ulteriore attenzione nei loro confronti e degli sforzi fatti dal sistema scolastico italiano per rispondere in modo adeguato alle esigenze di ognuno, perseguendo l'obiettivo di salvaguardare il diritto allo studio e il diritto all'uguaglianza nelle opportunità. La presenza degli alunni stranieri nella terza categoria di BES ha permesso di poter attribuire loro misure e strumenti importanti derivanti dalle leggi che tutelano gli alunni con disabilità e gli alunni con DSA. Tuttavia, è bene sottolineare che possono sorgere

situazioni particolari in cui la condizione di studente straniero incontra le difficoltà e i deficit appartenenti alle altre categorie di BES. Individuare, trattare e tutelare questi casi è una sfida che il nostro sistema scolastico non ha ancora affrontato pienamente ma che ha cominciato a prendere seriamente in considerazione.

3.3 Il doppio svantaggio

Un campo ancora poco analizzato, che però ha iniziato ad acquisire visibilità a livello scientifico negli ultimi anni, riguarda proprio l'incontro tra due o più condizioni di svantaggio. Per essere più espliciti, si intende quelle situazioni in cui alla condizione di alunno con background migratorio viene sommata la condizione di disabilità o di disturbo evolutivo specifico. Quando una di queste caratteristiche si somma alla condizione di alunno straniero la scuola si trova ad affrontare una doppia sfida educativa dal momento che lo studente vive, anch'esso, un doppio svantaggio. Il panorama dei riferimenti scientifici su questo tema risulta essere lacunoso, infatti, non sono molte le ricerche e gli studi riguardanti la doppia condizione di svantaggio. Tendenzialmente i testi e i documenti si focalizzano su una sola dimensione: il background culturale o la disabilità/deficit. I pochi studi di cui disponiamo sono, per di più, a carattere prevalentemente locale. In Europa, gli studi esistenti riguardano i singoli Stati o addirittura le singole municipalità e in Italia, la situazione non è differente, le ricerche si riferiscono ad un contesto regionale o addirittura ad un'area territoriale limitata.

3.3.1 La situazione europea

Per ciò che concerne il livello europeo, l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva ha effettuato un'importante studio tra il 2005 e il 2009 proprio sulla congiunzione tra background migratorio e bisogni educativi speciali. Lo studio ha coinvolto 25 paesi europei ed è stato pubblicato nel 2009 con il nome di *Multicultural Diversity and SNE*. Il progetto sviluppato dall'Agenzia è la prima iniziativa, su larga scala, che cerca di analizzare la situazione degli alunni con BES e con un background migratorio nelle scuole europee attraverso una visione non più circoscritta bensì ad ampio raggio. L'obiettivo della ricerca è quello di

individuare quali siano i migliori modi per rispondere ai bisogni educativi degli alunni con BES e con un background migratorio. Per raggiungere tale obiettivo sono state analizzate cinque aree specifiche: l'area della definizione di alunno straniero, l'area dei dati, l'area dell'offerta formativa, l'area delle misure e degli strumenti di supporto e l'area della valutazione.

Per ciò che concerne la **definizione** di alunni con background migratorio non vi è una concordanza omogenea in Europa, infatti, come abbiamo visto nel capitolo precedente, ogni paese, a seconda della propria esperienza in questo ambito, utilizza termini differenti per identificare la varietà di minoranze presenti all'interno dei propri confini condizionando, poi, anche gli approcci ad essi rivolti. Dal punto di vista dei **dati** non è possibile avere statistiche e banche dati precise e aggiornate dal momento che i sistemi statistici nazionali non sono armonizzati tra di loro. Tuttavia, si può desumere, dalle ricerche fatte nei singoli paesi, che vi è una certa sovra rappresentazione (in alcuni casi anche sotto rappresentazione) nelle classi speciali e nelle provvigioni riservate ai BES, di alunni con background migratorio. Questa differenza, se vogliamo anomala, sembra sottolineare la fatica, da parte dei sistemi scolastici e dei sistemi di cura nazionali, di distinguere tra difficoltà linguistiche e difficoltà di apprendimento. Distinguere tra queste due condizioni rimane la più grande sfida che gli addetti ai lavori devono affrontare. Gli scenari che si possono presentare sono due: da una parte vi sono scuole con un numero più alto di BES con background migratorio rispetto ai BES autoctoni; dall'altra parte, invece, si presenta la situazione capovolta, ovvero, pochi studenti BES con background migratorio a fronte di una maggioranza autoctona. Le risposte a questa particolarità possono essere differenti: coincidenze, molta/poca attenzione da parte della scuola nell'individuare i bisogni degli alunni, oppure, come spesso accade, gli alunni provenienti da contesti migratori sono considerati BES quando in realtà il loro problema è dovuto a difficoltà linguistiche e di comunicazione o, viceversa, in molti casi può succedere che gli alunni con background migratorio non vengono identificati come BES perché la scuola imputa le difficoltà di lettura, scrittura o anche di apprendimento alle difficoltà linguistiche che gli studenti incontrano nel paese ospitante. Il confine, come si può notare, è davvero sottile.

La ricerca dell'Agenzia, nell'analizzare l'**offerta formativa** per questa particolare categoria di studenti, ha riscontrato una scarsa o quasi assente esperienza e preparazione da parte degli insegnanti nelle situazioni che vedono la combinazione dei due fattori: bisogni educativi speciali e background migratorio. Questa carenza di conoscenze va ad inficiare notevolmente sulla preparazione e sul percorso formativo degli alunni stranieri con BES perché può succedere che gli insegnanti non riescano a rispondere adeguatamente ai bisogni di cui questi alunni sono portatori ostacolando il proseguimento dell'iter scolastico. Un altro fattore interessante, preso in considerazione in questo contesto, è la questione della lingua. Secondo l'analisi dell'Agenzia, le istruzioni impartite nella lingua d'origine o la possibilità di seguire alcuni momenti di lezione nella propria lingua madre faciliterebbe l'apprendimento degli alunni stranieri con BES. Tuttavia, munirsi di personale docente competente sia nella lingua del paese ospitante che nella lingua d'origine di ogni alunno non è cosa semplice.

Il tema del bilinguismo, come sottolinea lo studio preso in considerazione, è un argomento molto dibattuto in Europa tanto che gli studiosi si dividono. Una parte di questi considera il bilinguismo un elemento “facilitatore” per l'apprendimento, essi sostengono che mantenere viva la lingua madre aiuta l'acquisizione della L2 e, di conseguenza, l'apprendimento di altre materie. Alcuni paesi, come la Danimarca e la Svezia, hanno introdotto nel loro sistema scolastico momenti di educazione bilingue permettendo agli studenti con difficoltà linguistiche di seguire alcune parti del programma formativo nella propria lingua d'origine. Il secondo filone di pensiero, invece, considera il bilinguismo un ostacolo all'apprendimento della lingua del paese ospitante, perciò, una totale immersione, anche se con qualche difficoltà, permetterebbe un più rapido apprendimento della L2. Secondo i sostenitori di questo pensiero la lingua madre potrebbe essere d'aiuto solo in alcuni casi ma in altri rischierebbe di escludere gli studenti che parlano la stessa lingua dal gruppo di studenti parlanti la lingua del paese ospitante.

Rilevante in questo frangente è anche la cooperazione tra le scuole, le altre istituzioni del territorio e la famiglia. Nel primo caso è importante dare una continuità di servizio, anche se non sempre e non in tutti i paesi è possibile. Una coordinazione e

una collaborazione tra i servizi territoriali di educazione e di salute e tra le politiche del lavoro, dell'educazione e dell'infanzia sono alla base per un intervento efficace. Una mancanza o una scarsa sinergia tra questi elementi comporta difficoltà nella crescita e nell'educazione degli alunni con BES provenienti da un contesto migratorio. Anche il dialogo, la partecipazione e l'attenzione delle famiglie in questi frangenti è cruciale e la capacità della scuola di coinvolgerle è importante per la buona riuscita dell'educazione dello studente. Le iniziative e le attività messe in atto dalle scuole e dai vari paesi sono differenti, tuttavia, l'indagine svolta dall'Agenzia mostra che molti interventi riguardano l'uso di mediatori culturali per le comunicazioni, la traduzione di avvisi e comunicazioni nella lingua dello studente, gli incontri di conoscenza genitori e famiglie, l'affiancamento nelle procedure burocratiche e nell'indirizzamento verso i servizi adeguati, e così via. Questi appena elencati sono una piccola parte degli **strumenti** e delle **misure** di supporto utilizzati per migliorare l'offerta formativa e il sostegno degli alunni BES con background migratorio. Nel rapporto di ricerca dell'Agenzia viene dato spazio anche ai piani educativi personalizzati e alla formazione degli insegnanti. È molto importante in questa situazione prendere in considerazione le due caratteristiche dello studente, sia lo svantaggio dovuto ad una disabilità, o ad un deficit dell'apprendimento, sia la sua condizione di straniero. Spesso succede che gli insegnanti, focalizzando i propri sforzi solo su una di queste particolarità, rischiano di creare piani e progetti di intervento incompleti e, in alcuni casi, culturalmente distanti.

La letteratura e gli studi fatti sono pochi ma trattare solo una delle caratteristiche, tralasciando l'altra, rischia di non produrre i risultati desiderati. La ricerca, infatti, rivela che le iniziative che cercano di armonizzare competenze ed esperienze nei due ambiti sono rare e che il lavoro da fare verso questa direzione è ancora molto.

Il fattore culturale ricopre un ruolo fondamentale quando viene accostato ai bisogni educativi speciali. Secondo l'Agenzia, in generale, i docenti non sono del tutto consapevoli di quanto i metodi di insegnamento, da loro utilizzati, siano permeati della propria cultura di appartenenza e quanto questi possano condizionare e ostacolare ulteriormente l'apprendimento degli studenti stranieri. A maggior ragione, la mancata presa in considerazione delle singole peculiarità culturali degli alunni

BES provenienti da un contesto migratorio, rischia di aumentare il divario che già esiste tra i due mondi: quello di provenienza e quello ospitante contribuendo, in alcuni casi, ad aumentare le difficoltà nell'apprendimento e la marginalizzazione. Al contrario, porre maggiore attenzione ai fattori culturali propri e prendere maggiormente in considerazione la cultura di provenienza degli studenti, favorisce la realizzazione di strategie mirate e incoraggia la partecipazione attiva di questi ultimi. Tuttavia, per valorizzare il fattore culturale, non è sufficiente la presa di coscienza da parte del personale docente ma è soprattutto necessaria una formazione e un aggiornamento continuo che permettano di modificare e adattare il proprio insegnamento alle necessità di questi alunni. A questo proposito, l'analisi svolta dall'Agenzia dimostra che la formazione degli insegnanti, come del personale che si occupa di questi studenti, è fondamentale per migliorare la qualità dell'offerta formativa, la cooperazione con le famiglie e i metodi di valutazione.

Infine, l'ultimo ambito analizzato all'interno del rapporto di ricerca si occupa della **valutazione**, un elemento difficile ma fondamentale nell'ambito dei bisogni educativi speciali. A maggior ragione, se questi ultimi si sommano alla condizione di studente con background migratorio, la valutazione può rivelarsi particolarmente complicata. Si tratta di una fase delicata e difficile che richiede strumenti appropriati e in continuo aggiornamento. Gli strumenti e i metodi di valutazione, come i metodi di insegnamento, spesso sono profondamente radicati nella cultura del paese ospitante contribuendo così a creare incomprensioni. Si tratta di test standardizzati e creati prendendo in considerazione studenti autoctoni e monolingui che non tengono in considerazione le peculiarità linguistiche e culturali degli studenti stranieri. Le prove di valutazione vengono adattate alle esigenze degli studenti con background migratorio ma subiscono, inevitabilmente, alterazioni e cambiamenti che possono inficiare il risultato finale della valutazione. Un esempio efficace è individuato nella traduzione dei test o nell'utilizzo di interpreti e mediatori linguistici e culturali. Nel primo caso la traduzione può modificare in maniera radicale o parziale il significato delle parole, la costruzione sintattica delle frasi, può aumentare o diminuire le barriere culturali contribuendo a complicare o a semplificare l'ausilio valutativo rispetto all'originale. Nel secondo caso, invece, l'utilizzo di mediatori e interpreti può

non essere una strategia efficace perché, questi ultimi, possono involontariamente aggiungere informazioni per facilitare la comprensione della consegna e agevolare, così, la riuscita del test compromettendone il risultato. La ricerca dell'Agenzia mette in evidenza la necessità di individuare e creare metodi e strumenti per la valutazione che prendano in considerazione non solo la lingua ma anche altri fattori, come ad esempio, la storia educativa dello studente, la situazione familiare, il livello di capacità acquisite precedentemente, il tempo di residenza nel paese ospitante, la condizione socio-economica, la cultura e così via. Questo approccio, che considera l'intera storia dello studente, permette di avere una panoramica generale sulla condizione che sta vivendo e quali fattori possono essere la causa di specifiche necessità educative.

La valutazione è un momento cruciale per l'individuazione dei bisogni degli alunni e per la creazione di strumenti per affrontarli. Per questo motivo, una valutazione precoce e accurata permette di intervenire tempestivamente e in modo efficace in caso di bisogni educativi speciali, a maggior ragione, se si tratta di studenti con background migratorio.

Il lavoro di ricerca portato avanti dall'Agenzia, focalizzandosi su queste cinque aree, ha voluto dare una visione della situazione europea relativa agli alunni con BES provenienti da un contesto migratorio. Si può facilmente desumere che il quadro europeo è molto frastagliato e presenta particolari lacune nell'ambito della ricerca. Tuttavia, se presi in considerazione singoli casi di studio la ricerca rivela particolari innovazioni e passi avanti. A questo proposito sono state prese in considerazione alcune scuole campione presenti in sei città europee distinte.

A Malmö la scuola presa esaminata è situata in un quartiere ad alto tasso di presenze straniere. In generale, la Svezia predilige l'inserimento degli studenti con background migratorio nelle scuole e nelle classi ordinarie salvo alcune eccezioni come, ad esempio, gli alunni con problemi uditivi o quelli che presentano difficoltà intellettuali, questi hanno la possibilità di usufruire di provvigioni e programmi specifici. In Svezia le politiche educative, come altre politiche di welfare, sono decentralizzate e le municipalità hanno molta autonomia decisionale sugli interventi e le azioni da intraprendere. Per quanto riguarda l'educazione degli alunni con

background migratorio, la scuola considerata, favorisce un'educazione bilingue e detiene un buon numero di strumenti adeguati e insegnanti specializzati in questo settore. Un ruolo importante è dato alla comunicazione con le famiglie e al loro coinvolgimento nella formazione dei figli. Vista la politica di “educazione uguale per tutti” non vi è una specifica attenzione ai bisogni educativi speciali degli alunni con background migratorio dal momento che, secondo la politica educativa svedese, ogni alunno è portatore di bisogni specifici e per questo motivo gli insegnanti e la scuola devono adattare gli insegnamenti alle esigenze di ognuno. Nel caso della scuola di Atene gli alunni con bisogni educativi speciali e un background migratorio sono inseriti nelle classi ordinarie ma sono supportati da un centro specializzato che si occupa anche di fornire informazioni e corsi di aggiornamento agli insegnanti. La scuola, inoltre, propone un programma sensibile alle tematiche dell'interculturalità, visto l'aumento di alunni stranieri, e cerca di adattare i curriculum alle esigenze degli studenti. Nel caso di Parigi, invece, si riscontra una buona sinergia tra le scuole prese in esame e le istituzioni presenti sul territorio. Gli alunni che presentano bisogni educativi speciali e provengono da un contesto migratorio sono inseriti nelle classi ordinarie ma godono del supporto degli insegnanti di sostegno e del personale specializzato. Il coinvolgimento delle famiglie è un fattore determinante delle scuole prese in considerazione. Il francese è la sola lingua utilizzata per l'apprendimento e per il materiale scolastico e sono poche le scuole che hanno un corso preparatorio per coloro che non sono fluenti nella lingua del paese ospitante. La lingua madre non sembra essere necessaria al fine dell'apprendimento. A Bruxelles, la scuola presa in esame ha istituito alcune classi denominate “ponte” per gli alunni di recente immigrazione. Si tratta di classi di rafforzamento della lingua francese in cui gli studenti rimangono per un massimo di un anno prima di essere inseriti nella classe corrispondente al loro livello educativo. Pare che nella scuola presa in considerazione non ci siano alunni con background migratorio portatori di bisogni educativi speciali ma solamente aventi difficoltà connesse alla lingua del paese ospitante. Nella scuola primaria, tuttavia, nell'organico degli insegnanti sono inseriti alcuni docenti esperti di interculturalità. Visto il sistema differenziato presente in Belgio, l'Agenzia ha preso in esame una scuola speciale frequentata da alunni con

disabilità e difficoltà di apprendimento e comportamentali. Più della metà degli alunni di questa scuola proviene da un contesto migratorio e l'indagine ha riscontrato alcuni problemi di comunicazione con le famiglie e con gli studenti stessi per via delle differenze linguistiche. Ad Amsterdam, l'analisi è stata portata avanti su alcune scuole speciali, sia primarie che secondarie, che si occupano di differenti tipi di difficoltà (di apprendimento, linguistica, comportamentale ecc). Si riscontra in tutte queste scuole un alto tasso di studenti stranieri. Molta importanza viene data alla comunicazione insegnanti-famiglia e per questo motivo vengono predisposte attività e incontri per favorire il loro coinvolgimento e la loro conoscenza, spesso attraverso l'aiuto di mediatori linguistici e culturali. Le scuole offrono corsi speciali per apprendere al meglio la lingua e i curriculum degli alunni sono redatti in base alle esigenze di ognuno.

Infine, l'ultimo caso preso in esame dalla ricerca dell'Agenzia riguarda alcune scuole di Varsavia. La Polonia è spesso percepito, da chi si muove in cerca di nuove opportunità, come un paese transitorio, un paese in cui ci si stabilizza per qualche tempo per poi trasferirsi altrove, infatti, proprio per questo motivo il numero degli studenti con un background migratorio varia notevolmente. La ricerca ha analizzato cinque scuole in cui il numero di alunni con bisogni educativi speciali è molto scarso, in alcuni casi quasi assente e in nessuna di esse la condizione di alunno straniero coincideva con un bisogno educativo speciale se non con le difficoltà linguistiche dovute, appunto, alla condizione di straniero. Per questo motivo i rinforzi effettuati dalle scuole verso questa categoria di studenti riguarda l'apprendimento della lingua e la loro integrazione nel sistema scolastico. Molte delle attività e dei progetti sono effettuati in un'ottica multiculturale con l'obiettivo di formare future generazioni attive e aperte alla diversità. Molta attenzione viene posta verso l'apprendimento del polacco anche se, tuttavia, una delle scuole prese in considerazione fornisce lezioni nella lingua madre per gli studenti ceceni. Interessante anche l'attenzione che viene posta sugli aspetti culturali di ognuno e importante è la cooperazione con il terzo settore e la sinergia tra scuola, famiglia e studente.

Con questi focus specifici la ricerca vuole mettere in evidenza non solo l'eterogenea situazione presente in Europa ma anche sottolineare che, nonostante questa

eterogeneità, sono molti i passi che sono stati fatti a livello locale per affrontare la questione dei bisogni educativi speciali connessi alle origini migratorie o comunque per far fronte all'integrazione degli alunni stranieri nei sistemi scolastici nazionali.

Alla luce di questa approfondita analisi, l'Agenzia conclude il lavoro svolto individuando tre future aree di intervento o raccomandazioni. I consigli che dispensa sono un primo passo verso un'armonizzazione degli interventi a livello europeo e soprattutto verso un focus unitario sul problema. In primo luogo, si esorta i paesi facenti parte dell'Unione Europea e l'Unione stessa a raccogliere più dati e a condurre ulteriori ricerche relative agli studenti con background migratorio e con bisogni educativi speciali per sottolineare e mettere in evidenza la sproporzionata presenza di questi alunni nel sistema delle scuole e nelle provvigioni speciali. In secondo luogo, l'Agenzia invita i decisori politici a favorire ulteriormente la scuola inclusiva fornendo adeguate risorse finanziarie e professionali con l'obiettivo di ridurre la discriminazione e l'esclusione nell'ambiente scolastico. Infine, l'ultima raccomandazione è rivolta al miglioramento delle procedure e degli strumenti di valutazione degli alunni con background migratorio e bisogni educativi speciali perché, come abbiamo avuto modo di constatare, le misure che vengono adottate sono culturalmente referenziate e rischiano di condurre ad una alterazione dei risultati e, di conseguenza, a interventi molto diversi tra loro rischiando di non individuare o, addirittura, di eccedere nell'individuazione di alunni stranieri con BES. A conclusione di questo paragrafo possiamo confermare l'importanza che ha assunto la ricerca dell'Agenzia in ambito europeo. Come è stato citato precedentemente, si tratta della prima ricerca capace di assumere un'ottica globale sulla tematica dei BES provenienti da un contesto migratorio. È un ottimo punto di partenza non solo per le indagini future ma anche per quelle locali, in corso o che sono già state svolte, perché dà la possibilità di confrontarsi con realtà differenti e analizzare la propria in una prospettiva più ampia.

3.3.2 La situazione italiana

Con riferimento all'analisi proposta dall'Agenzia sembra doveroso, per i fini di questo elaborato, porre attenzione anche alla situazione italiana relativa agli studenti

stranieri con bisogni educativi speciali. Nel contesto italiano, un po' come in quello europeo, data la “recente” presenza di stranieri sul territorio e dati i recenti passi avanti della normativa, vige una certa carenza, in alcuni casi assenza, di dati quantitativi e di studi facenti riferimento alla condizione di studente proveniente da un contesto migratorio e con un bisogno educativo speciale. Il caso italiano nello specifico differenzia gli studi in questo campo in due categorie principali: le ricerche che si occupano della disabilità o di disturbi evolutivi specifici congiunti allo status di straniero e quelle che si occupano, invece, dei DSA connessi alla condizione di studente proveniente da un contesto migratorio.

Per quanto riguarda il primo filone di ricerca la questione è sicuramente più investigata e di conseguenza la possibilità di disporre di una letteratura specifica è più ampia. Le ricerche in questo ambito sono alquanto recenti e si possono far risalire all'inizio degli anni Duemila. Secondo Martinazzoli (2012) le ricerche verso questo tema sono nate dall'esigenza degli addetti ai lavori (insegnanti, educatori, medici ecc) di dover gestire studenti aventi questa doppia caratteristica, per questo motivo, le analisi svolte sono di carattere locale o addirittura di singoli istituti. Il primo lavoro di ricerca fatto a livello nazionale, sulla condizione dei migranti con disabilità, risale al 2013 ed è stato realizzato dalla Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap (FISH) con il supporto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. L'obiettivo di questa ricerca è quello di definire un quadro completo, dal punto di vista quantitativo e qualitativo, della situazione dei migranti con disabilità presenti nel nostro paese. Si tratta, quindi, di un lavoro molto ampio che riguarda la totalità degli stranieri disabili sul territorio nazionale, ne studia la condizione, l'impatto che ha sui sistemi educativi e socio-sanitari e le difficoltà che incontrano le istituzioni a dover affrontare tale situazione.

Non sono disponibili dati univoci e dettagliati sulla disabilità connessa allo status di straniero, o meglio vi è una certa disponibilità di dati ma per la “loro tipologia, per le modalità di costruzione degli indicatori e per i criteri di rilevazione adottati non ci permettono di avere un quadro complessivo del fenomeno” (Bucci *et al.*, 2013: 12). Secondo il rapporto di ricerca della FISH, il contesto che dispone di maggiori informazioni e dati è quello scolastico, infatti, nel corso degli ultimi anni sono state

compiute alcune ricerche conoscitive volte a individuare le difficoltà e il grado di inclusione che incontrano questi alunni a scuola. Per ciò che concerne i dati, il Sistema statistico del MIUR ha dato il via per la prima volta alla loro rilevazione nell'a.s 2007/2008, nell'ambito del progetto europeo di cui abbiamo parlato precedentemente, *Multicultural Diversity and SNE*. Secondo il Rapporto Miur/Fondazione Ismu, il totale degli alunni con cittadinanza non italiana e con disabilità (visiva, uditiva o psicofisica) delle scuole statali e non statali, dell'anno scolastico 2014/2015, è di 28.117 unità con un incremento di 1491 unità rispetto all'anno precedente. La percentuale più alta di alunni stranieri con disabilità si riscontra nella scuola dell'infanzia (15,2%), seguita dalla primaria (13,8%) e dalla secondaria di primo grado (12,6%), tuttavia, il numero maggiore in valori assoluti è nella scuola primaria con 11.864 studenti disabili provenienti da un contesto migratorio (2016: 37-38). È quindi chiaro che la parte relativa ai dati, nel contesto scolastico, sia aggiornata e ben definita ma per conoscere meglio la situazione di migrazione connessa alla disabilità sono state portate avanti alcune indagini che permettono una maggiore riflessione sul tema. Come è stato più volte accennato, gli studi non sono molti ma negli ultimi anni sono state portate avanti ricerche specifiche a livello soprattutto locale. Le analisi effettuate mettono in luce le problematiche che incontrano gli operatori nell'affrontare la situazione di disabilità connessa alla migrazione. Queste problematiche possono essere riassunte, in linea generale, in tre punti:

1. **La dimensione culturale.** La disabilità è definita dalla cultura di provenienza, essa viene veicolata in modo differente a seconda del momento storico in cui ci si trova o dal paese da cui si proviene. Ogni cultura ha una propria concezione di salute e malattia e il filo invisibile che unisce la complessità della cultura con il mondo della disabilità definisce il concetto, le relazioni, gli approcci e i linguaggi che vengono utilizzati per avvicinarsi alle persone disabili. Proprio per questo motivo è bene saper riconoscere le due dimensioni per creare interventi efficaci per i disabili che si trovano in un contesto altro, lontano dal proprio paese d'origine. Le storie e i bisogni di cui sono portatori gli alunni disabili provenienti da un contesto migratorio sono tra le più disparate e conoscerne e comprenderne gli aspetti più nascosti è il

passo essenziale per progettare interventi incisivi di riabilitazione e di inclusione. Come ben sottolinea Martinazzoli (2012), le famiglie provenienti da un contesto migratorio in cui vi è la presenza di un figlio/a disabile si trovano a dover affrontare un “doppio evento traumatico”, devono modificare la vita familiare, quella dei singoli membri e far fronte a situazioni complicate spesso in solitudine. Il rapporto della FISH sottolinea la difficoltà di queste famiglie ad entrare in contatto con i servizi territoriali, la scarsa conoscenza sui propri diritti e la resistenza nell'accettare la disabilità. Inoltre, a rendere ancora più difficile il percorso di inclusione è la scarsa, se non assente, rete relazionale di queste famiglie. Si trovano spesso a dover affrontare le difficoltà della disabilità e dell'adattamento ad un nuovo contesto senza poter fare affidamento ad aiuti amicali o familiari andando ad aumentare la solitudine e l'esclusione delle famiglie comportando, di certo, un aggravamento della situazione di recupero dei bambini. Può succedere, infatti, che il processo di inclusione e di rafforzamento avviato a scuola venga meno fuori da tale contesto per mancanza di un valido sostegno da parte dei genitori o di una rete informale capace di perseguire, a casa, gli obiettivi del progetto educativo e di vita.

2. La valutazione. Strettamente legata al fattore culturale risulta essere la valutazione. Come già ampiamente analizzato dalla ricerca dell'Agenzia, anche nei contesti locali italiani, le ricerche rivelano che la valutazione risulta essere uno degli elementi più insidiosi e difficili da attuare. La compresenza delle due caratteristiche, disabilità e diversità culturale, non permette, ad una prima analisi, di distinguere quanto sia preponderante il deficit o quanto, invece, sia decisivo l'aspetto culturale e linguistico. Il rischio principale è quello di intervenire solo su uno dei due aspetti tralasciando di conseguenza una componente importante dell'alunno. Come fanno notare molti degli autori presi in considerazione, il rischio è quello di allargare, in alcuni casi, il giudizio verso la disabilità e in altri di sottovalutarlo arrivando a “medicalizzare comportamenti culturali [oppure a] culturalizzare disturbi che non si riescono a vedere in modo chiaro” (Martinazzoli, 2012: 105). Gli strumenti che vengono utilizzati per la valutazione non sono del tutto adeguati per operare una diagnosi precisa perché non tengono conto, come abbiamo più volte rimarcato, della componente culturale degli alunni provenienti da un contesto migratorio né delle

differenze di vissuto che portano tali studenti. Ricordiamo infatti che nel grande insieme degli alunni con background migratorio vi sono coloro che sono nati in Italia ma non ne hanno la cittadinanza, quelli che sono arrivati nel nostro paese quando erano molto piccoli o quando erano già grandi, poi vi sono coloro che hanno vivido il percorso migratorio, coloro che sono stati adottati, i rom, i figli di coppie miste ecc. Una valutazione che tiene conto solamente di una delle due caratteristiche comporta interventi ed azioni diversificate, incentrate sulla componente della disabilità o su quella della provenienza. Nelle ricerche effettuate non si rilevano iniziative strutturate che prendano congiuntamente in considerazione le due caratteristiche ma si sottolinea, in alcuni casi, l'impegno degli insegnanti nel modificare il proprio metodo di insegnamento (laboratori, attività di gruppo, metodi peer to peer ecc) per andare incontro alle esigenze di tutti gli alunni in un'ottica più inclusiva.

3. La comunicazione. La comunicazione tra alunni e insegnanti o tra insegnanti e famiglie spesso può rivelarsi complicata non solamente da un punto di vista linguistico ma anche e soprattutto da un punto di vista culturale. Gli insegnanti spesso lamentano una difficoltà nel comunicare con le famiglie e una difficile interpretazione da entrambe le parti di comportamenti e concetti strettamente culturali come può essere appunto quello della disabilità. Non è nemmeno semplice per le famiglie straniere comprendere l'iter burocratico da seguire per la certificazione della disabilità o semplicemente per l'inserimento del figlio a scuola, per non parlare poi dell'articolazione del sistema scolastico che molto spesso differisce da quello di provenienza. Una difficoltà comunicativa tra istituzione e famiglia rischia di non coinvolgere adeguatamente quest'ultima nella realizzazione del progetto educativo del bambino e una partecipazione meramente passiva non produce la collaborazione necessaria per la buona riuscita dell'intervento compromettendo, di conseguenza, lo sviluppo e la crescita dello studente. Il problema comunicativo può intercorrere anche tra insegnanti e alunni, questa difficoltà spesso è dovuta ad una difficile o quasi impossibile acquisizione della lingua da parte dell'alunno disabile. Come sottolinea Martinazzoli (2012), la questione del bilinguismo può apparire molto più complicata nei soggetti che soffrono di una disabilità cognitiva perché l'acquisizione di due lingue differenti

potrebbe, in alcuni casi, risultare impossibile ma, come la stessa studiosa precisa, ogni caso è a sé e per questo va valutato in maniera precisa con interventi il più possibile precoci.

Gli elementi critici qui presi in considerazione rivelano la necessità di attuare interventi strutturati per facilitare l'inclusione di questi alunni nel sistema scolastico italiano tenendo conto di entrambe le caratteristiche. È opportuno, pertanto, iniziare a pensare al problema in un'ottica unitaria capace di considerare contemporaneamente sia la disabilità che il fattore culturale. In questo frangere, come confermano le ricerche analizzate, è estremamente importante una buona formazione degli insegnanti (non solo quelli di sostegno), un buon lavoro di rete con i servizi territoriali e una buona comunicazione tra le varie parti coinvolte per una presa in carico globale. Come ben evidenzia la ricerca della FISH il lavoro di équipe, che coinvolge non solo gli insegnanti ma tutti gli operatori, “è un elemento cruciale per la riuscita del processo di inclusione sociale degli alunni con disabilità figli di migranti” (Bucci *et al.* 2013: 36), la mancanza di questa collaborazione può ostacolare seriamente il processo di scolarizzazione degli alunni disabili con background migratorio. È importante, inoltre, la collaborazione con le famiglie e un loro maggiore coinvolgimento nella realizzazione del percorso educativo del figlio/a. A questo fine è opportuno restringere il gap comunicativo attivando corsi di lingua per i genitori o potendo usufruire maggiormente delle competenze di mediatori linguistici e culturali specializzati e adeguatamente formati sulla dimensione scolastica e sulla disabilità, capaci di veicolare concetti culturalmente radicati e di difficile comprensione per favorire l'incontro e il contatto tra scuola e famiglia. Particolare attenzione viene anche data alle risorse materiali come software, aule specifiche, giochi e attrezzature ma anche progetti culturali appropriati e approcci educativi innovativi. Infine, ma non per importanza, sono certamente rilevanti le risorse economiche, essenziali per l'attivazione di queste attività, per l'acquisto delle attrezzature specifiche e per l'attivazione di corsi di formazione o per l'utilizzo di professionisti specializzati.

La dimensione riguardante la disabilità e lo status di studente straniero, che fin qui è stata analizzata, rivela una discreta attività di ricerca sul territorio italiano anche se

inerente soprattutto all'ambito locale. Tuttavia, il contributo dato dalla FISH attraverso il suo progetto di ricerca ha permesso di allargare l'analisi ad un livello più ampio permettendo di acquisire una visione più estesa del fenomeno.

Per ciò che concerne, invece, il secondo filone di ricerca, quello relativo ai disturbi specifici dell'apprendimento e alla condizione di alunno con background migratorio, il materiale disponibile e le ricerche effettuate sono decisamente meno cospicue.

Innanzitutto, il dato rilevante che spinge o dovrebbe incentivare una maggiore ricerca in questo settore, riguarda l'alta percentuale di alunni con background migratorio nella sfera del ritardo scolastico, tra le fila dei ripetenti e nel tasso di dispersione scolastica. Secondo i dati del MIUR gli alunni con cittadinanza non italiana o provenienti da contesti migratori risultano essere in netta maggioranza, rispetto agli alunni autoctoni, tra i gruppi appena citati. Le cause di questa sproporzione possono essere imputate alle difficoltà linguistiche, al potenziale svantaggio socio-economico, alla difficoltà di adattarsi al sistema scolastico italiano, a problemi motivazionali o anche a disturbi specifici dell'apprendimento. Gli insegnanti e gli operatori si trovano, dunque, ad affrontare situazioni complesse da delineare in cui, come evidenzia Gasperini (2013), vi è il rischio di diagnosticare falsi positivi (viene diagnosticato un DSA a soggetti che hanno problemi linguistico-culturali) o falsi negativi (non viene diagnosticato un DSA perché si crede ci siano solo problemi di natura linguistico culturale). Tuttavia, la mancanza o la scarsa presenza di prassi, metodologie e ricerche empiriche per riconoscere quali studenti abbiano difficoltà linguistiche o disturbi dell'apprendimento, non agevolano il lavoro degli insegnanti. Il nodo cruciale risiede principalmente nella lingua. Gli alunni con background migratorio sono esposti in maniera differente alla lingua d'origine (L1) e alla lingua del paese ospitante (L2), ci sono casi in cui la L1 prevale sulla L2 o, invece, casi in cui la L1 e la L2 interferiscono in egual misura l'una sull'altra. La compresenza di due o più lingue combinata all'età di arrivo nel paese ospitante, come abbiamo visto nel capitolo precedente, può rendere estremamente difficile l'acquisizione della L2 utile per l'apprendimento scolastico. Può succedere, infatti, che gli studenti provenienti da un contesto migratorio acquisiscano un buon livello della L2 nella sfera informale e colloquiale ma che riscontrino difficoltà persistenti quando viene

richiesto loro un approfondimento e una conoscenza più specifica della stessa, cioè, quando viene richiesto quel grado di conoscenza della lingua che permette di comprendere testi e materiale scolastico specifico e di maggiore difficoltà. È quindi evidente che lo scarso rendimento linguistico può influenzare negativamente l'apprendimento di altre materie scolastiche con il rischio di tradurre tali difficoltà in un disturbo specifico dell'apprendimento mentre, in realtà, si tratta di un approfondimento alquanto trascurabile della lingua del paese ospitante. Distinguere tra difficoltà dovute a un disturbo specifico dell'apprendimento e quelle dovute a uno svantaggio linguistico non è cosa semplice, per questo motivo, secondo molti studiosi, la valutazione deve essere fatta prendendo in considerazione altri elementi utili per aver un più chiaro il quadro della situazione. Lo studio condotto da Folgheraiter e Tressoldi (2003) è molto interessante perché indica quali fattori debbano essere presi in considerazione nel valutare gli studenti con background migratorio per distinguere quelli che presentano fondate difficoltà di apprendimento e quelli che, invece, presentano difficoltà a livello linguistico. Secondo questi studiosi un peso notevole è apportato dal numero di anni trascorsi in Italia, dal numero di anni passati all'interno del sistema scolastico italiano, dall'intelligenza non verbale del soggetto, dalla ricchezza del vocabolario e dalla lingua utilizzata nel contesto familiare. Tuttavia, in aggiunta al grado di padronanza della lingua, gli autori mettono anche in evidenza l'importanza di altri elementi che possono incidere sull'apprendimento quali, ad esempio, la motivazione e l'autostima dell'alunno, lo status socioeconomico, la frequenza irregolare della scuola, la conoscenza di più lingue, la storia scolastica pregressa, le difficoltà scolastiche già presenti e l'esposizione alla lingua italiana prima di arrivare nel nostro paese.

Un altro lavoro di ricerca, quello di Marineddu, Duca e Cornoldi (2006), aggiunge altri elementi utili per la valutazione delle difficoltà degli alunni stranieri: l'importanza della psicologia cross-culturale e la conoscenza dei sistemi educativi e delle culture di provenienza. Questa ricerca è stata svolta su un campione di 81 bambini frequentanti alcune scuole primarie e secondarie di primo grado di Padova. L'obiettivo dei ricercatori è quello di valutare le abilità linguistiche, matematiche e visuo-spaziali degli alunni stranieri e di compararne i risultati con gli studenti

autoctoni. I risultati della ricerca rivelano che non vi sono sostanziali differenze tra le abilità degli alunni italiani e quelle degli alunni stranieri. Gli studenti con background migratorio tendono a riscontrare maggiori problematiche quando viene chiesto loro uno sforzo superiore legato alla lingua italiana, infatti, anche gli studenti che in apparenza padroneggiano un buon livello della lingua in realtà presentano particolari difficoltà quando la richiesta è più specifica. Tuttavia, gli studiosi mettono in guardia dall'imputare solamente alla scarsa padronanza della lingua la colpa del ritardo scolastico, infatti:

le difficoltà linguistiche sono spesso solo iniziali, e se la situazione scolastica rimane critica, o comunque invariata, anche dopo un periodo abbastanza prolungato di esposizione e di acquisizione di familiarità con la nuova lingua, può esserci un problema più profondo. (Marineddu *et al.*, 2006: 68)

La ricerca effettuata sul caso di Padova sottolinea la natura transitoria della questione linguistica ribadendo maggiore attenzione verso le difficoltà che persistono anche dopo l'acquisizione di un buon livello della lingua perché “l'essere stranieri non esclude la possibilità che esista un vero e proprio disturbo specifico dell'apprendimento” (Marineddu *et al.*, 2006: 69). La lingua è il nodo critico del percorso scolastico degli alunni stranieri, per questo motivo, è di cruciale importanza monitorare l'evolversi dell'apprendimento dell'L2 per escludere ogni forma di difficoltà non attribuibile solamente ad un ritardo linguistico. In questo frangere la scuola assume un ruolo decisivo nell'identificare e poi nel segnalare tutti quei casi in cui le difficoltà non possono essere giustificate da una carenza linguistica. Tuttavia, come afferma Gasperini (2013), l'inadeguatezza di informazioni in merito e la carenza di studi sul campo possono compromettere la validità della valutazione. Per concludere, è doveroso ritornare sulla questione dei metodi e dei mezzi di valutazione. I test e le prove create per studenti monolingui e autoctoni possono essere penalizzanti per gli studenti provenienti da contesti migratori è auspicabile, perciò, non solo individuare gli strumenti adeguati per l'individuazione di alunni stranieri con DSA ma è soprattutto necessario sviluppare metodologie e azioni per

trattare questa doppia difficoltà.

Da ciò che è stato esposto in questo paragrafo possiamo riaffermare la difficoltà di individuare e gestire quei casi che vedono il sommarsi di un deficit o di una disabilità allo status di studente straniero. Si tratta di questioni delicate non ancora indagate in modo approfondito ma che richiedono risposte tempestive dato che gli studenti con un background migratorio sono ormai una componente strutturale delle scuole italiane ed europee. Per affrontare al meglio questa situazione sono necessari sforzi maggiori in ambito della ricerca, delle politiche ma anche da parte degli addetti ai lavori. Tuttavia, è importante sottolineare che gli studi a disposizione sono sicuramente un ottimo punto di partenza per ampliare la ricerca e individuare azioni e metodologie più efficaci e su più ampia scala.

Capitolo 4

4.1 Il caso di un istituto comprensivo della città di Torino

A compimento e completamento di questo elaborato si è ritenuto necessario indagare più da vicino la realtà degli alunni con bisogni educativi speciali e quella degli addetti ai lavori che operano in questo contesto. L'obiettivo del capitolo è quello di rendere, attraverso alcune interviste, un quadro realistico della situazione dei BES in Italia e comprendere come la disabilità o le difficoltà di apprendimento, se sommate allo status di studente con background migratorio, vengono affrontate nel quotidiano. Sebbene non si possa parlare di un'analisi approfondita ed empirica, questo esempio vuole essere una prova dell'esperienza di docenti, insegnanti e clinici che lavorano quotidianamente con i bisogni, più o meno critici, degli alunni. Non si tratta pertanto di un vero e proprio caso di studio ma di un semplice sguardo sulla realtà concreta dei bisogni educativi speciali alla luce di ciò che è stato analizzato e descritto da un punto di vista più teorico nei capitoli precedenti.

L'esempio preso in considerazione è quello di un istituto comprensivo di Torino. Il plesso, suddiviso in tre strutture, è ubicato in una zona ad alto tasso migratorio e comprende al suo interno due scuole dell'infanzia, tre scuole primarie e una scuola superiore di primo grado, per un totale di 1500 alunni di cui 154 sono BES.

La metodologia utilizzata è quella delle interviste. La prima vede come protagoniste la dirigente scolastica e la vice preside, le dott.sse M. D. e L. G., al fine di avere una visione “dall'alto” della normativa sui BES e una chiarificazione riguardo al funzionamento di quest'ultima all'interno della scuola. La seconda intervista invece riporta l'esperienza di due insegnanti, una curricolare e una di sostegno, le dott.sse M. M. e E. B., facenti parte del gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI). Per concludere la panoramica su quello che non può che essere uno scenario multidisciplinare, si è scelto di intervistare una dottoressa logopedista con l'obiettivo di comprendere al meglio l'iter diagnostico e per avere un punto di vista clinico sulla situazione dei BES in Italia. A questo proposito è stata intervistata la dott.ssa G. S., libera professionista e collaboratrice di un centro di riabilitazione convenzionato con l'A.s.l di Torino.

Come abbiamo già sottolineato, il caso dell'istituto comprensivo di Torino e l'esperienza della dott.ssa G. S. sono degli esempi per poter guardare più da vicino la realtà degli alunni con bisogni educativi speciali. Le interviste effettuate, infatti, non sono sufficienti per definire una situazione generale o per fornire una considerazione esaustiva sull'argomento ma danno modo di mettere in evidenza l'importanza che ha assunto la normativa dei BES in Italia e di riflettere su alcune criticità che caratterizzano l'esempio preso in esame e che in qualche modo abbiamo già ritrovato nei capitoli precedenti.

Qui di seguito, andremo ad esporre e ad analizzare cinque dimensioni che sono state individuate essere caratterizzanti della situazione analizzata.

1) Lo scarto tra normativa e applicazione concreta

Il parere sulla normativa riguardante i BES, da parte della dirigente scolastica, della vice preside e delle insegnanti intervistate, è più che positivo. Le disposizioni, che insieme vanno a creare e a completare la normativa sui bisogni educativi speciali, sono strumenti importanti e solidi per il lavoro degli operatori, indispensabili per garantire una tutela e un' inclusione maggiore a favore di tutti gli studenti. Tuttavia, il passaggio dalla teoria alla pratica risulta essere difficile e lento e bene lo esplicita la dott.ssa L. G.:

Questa normativa che a mio avviso è eccellente è però senza gambe, fa fatica ad andare avanti. Non esiste un'unica cultura che la sostiene: nell'infanzia c'è il vuoto, nelle medie non se ne coglie il senso. L'unico posto dove si sta radicando bene è nella primaria grazie ad una mentalità diversa che permette di lavorare insieme e programmare congiuntamente. La normativa ha strumenti potentissimi che però si perdono per colpa delle abitudini e del modo di ragionare della scuola in generale. (L.G. intervista del 20/12/2016)

La complessità di rendere operativa la normativa emerge dalle parole della dirigente e della vice preside ma anche dalle affermazioni delle insegnanti del GLI. Tale difficoltà, secondo le intervistate, può essere ricercata in tre fattori:

- la scarsa preparazione di molti insegnanti riguardo il tema dei bisogni educativi speciali, che impedisce una corretta classificazione delle difficoltà e prima ancora un riconoscimento precoce delle stesse;
- la mancanza di volontà, da parte di alcuni docenti, di assumersi determinate responsabilità nelle situazioni che vedono coinvolti gli alunni con BES. Si tratta di casi che richiedono uno sforzo maggiore e un lavoro su più fronti: comunicazione con la famiglia, compilazione del PDP, contatti con logopedisti e psicologi, collaborazione con altri insegnanti, individuazione di metodi e strategie che favoriscano lo studio e l'apprendimento, interrogazioni e verifiche specifiche ecc.;
- la scarsa comunicazione e l'inadeguato scambio di informazioni tra i colleghi dei differenti gradi di istruzione.

Inoltre, nel caso specifico dell'istituto comprensivo preso in esame, secondo la dirigente emerge una netta differenza tra la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado.

Nel primo caso l'interesse, l'impegno, il monitoraggio e la valutazione degli alunni con bisogni educativi speciali è praticamente assente, fatta eccezione per quei casi in cui vi è una certificazione esplicita. Questa scarsa attenzione implica un mancato passaggio di informazioni utili alla scuola primaria e può compromettere seriamente lo sviluppo delle capacità e il percorso di studio dello studente:

Spesso arrivano bambini che sono punti interrogativi o bombe ad orologeria che esplodono appena arrivano alle elementari ma di cui molto si sapeva già alla scuola dell'infanzia. Nonostante la presenza gratuita di una psicopedagoga, che svolge il ruolo di consulente interna e aiuta gli insegnanti quando c'è un caso difficile o nella gestione delle dinamiche di gruppo, nell'infanzia non c'è questa volontà di individuare le difficoltà, di dare loro un nome. Per questo motivo io faccio molta fatica a sapere con anticipo quali sono i problemi di molti alunni, succede che spesso vengo a scoprirli quando ormai sono eclatanti. (M.D. intervista del 20/12/2016)

Nella primaria, invece, l'interesse verso il tema dei BES è più radicato, la normativa si è inserita più velocemente e con risultati migliori. I motivi di questo successo possono essere individuati, secondo la dirigente e le insegnanti intervistate, in alcuni elementi:

- la predisposizione delle insegnanti verso questo argomento per via di una solida formazione pedagogica;
- la struttura didattica delle scuole elementari che prevede la presenza di una/due insegnanti con il gruppo classe e quindi un'attenzione particolare verso gli alunni;
- un approccio collettivo alla didattica che contempla momenti di apprendimento in comune e un “accompagnamento” nel percorso di studio da parte dell'insegnante;
- e infine, nella preparazione delle “nuove generazioni” di insegnanti, come sottolinea la dott.ssa L. G.:

[...] devo dire che grazie ai nuovi arrivi, parlo di una nuova generazione di insegnanti, l'attenzione è davvero tanta. Il tema dei BES è sicuramente più sentito e gli interventi delle maestre sono notevoli. (L.G. intervista del 20/12/2016)

Infine, nella scuola secondaria di primo grado, la normativa fatica a radicarsi a causa di una cultura scolastica differente e per via di un atteggiamento più distaccato dei professori su questo versante. Da un lato la scuola media richiede maggiore autonomia agli alunni, dall'altro i docenti, tendono a non interpretare le difficoltà come endogene, ma a considerarle come atteggiamenti tipici dell'età o come semplice disinteresse degli alunni verso la materia:

Alle medie la situazione sfugge un po'. [...] I professori tendono a “rimbalzare la palla” a “scaricare il barile” e spesso l'alunno con bisogni educativi speciali è visto come un fastidio, come un problema, secondo alcuni rallenta la classe. [...] Si sono verificati anche alcuni problemi

spiacevoli con gli alunni DSA: dopo la certificazione sorgono grane a non finire, perché i professori dicono che l'alunno lo fa apposta, non studia, si nasconde dietro la certificazione per non fare nulla. (M.D. intervista del 20/12/2016)

La scarsa collaborazione tra gli attori del sistema scolastico, lo scarso scambio di informazioni, l'assenza di una progettualità condivisa e la reticenza ad assumersi determinate responsabilità e precisi doveri sono tutti elementi che, sommati, vanno a ricadere negativamente sul percorso di studio degli studenti. Per questo motivo è necessario che i docenti collaborino, comunichino e si impegnino nella propria formazione, al fine di favorire lo sviluppo di un ambiente inclusivo in cui a tutti gli studenti viene garantito il diritto allo studio.

È evidente, dalle parole delle intervistate, che lo scarto tra la normativa e la sua applicazione trova il principale problema in una cultura scolastica datata e in una preparazione non sempre adeguata degli insegnanti. La scarsa preparazione è un elemento che è stato evidenziato più volte nei capitoli precedenti e che qui ha trovato un riscontro concreto. La formazione continua, il *life-long learning* di cui l'Europa e la prospettiva del *Social Investment* sono promotori, deve essere applicato più che mai in questo settore in costante cambiamento, sono necessari corsi di formazione mirati e un supporto non solo per gli insegnanti di sostegno ma per tutto il corpo docente al fine di dotare le scuole di risorse umane altamente competenti e in grado di riconoscere ed affrontare le esigenze educative di ogni alunno.

Infine, per concludere, è necessario porre l'attenzione su un aspetto critico della normativa messo in evidenza dalla dott.ssa M. M., infatti, nonostante il parere positivo riscontrato lungo il corso delle interviste è importante evidenziare una “nota dolente”:

[...] l'unico problema riguarda le prove Invalsi. Non è previsto alcun esonero dalle prove per gli studenti che hanno palesemente delle difficoltà nell'apprendimento causate da svantaggi economico-sociali, culturali o linguistici. La trovo una cosa assurda, in primo luogo perché il risultato degli Invalsi sarà molto più basso nelle classi e nelle scuole dove vi è una più alta

concentrazione di svantaggi e poi perché sia la scuola che gli studenti fanno grandi sforzi per migliorare e queste prove mortificano l'impegno e soprattutto il bambino o il ragazzo che si sente un incapace nei confronti dei compagni. Per di più le prove somministrate vanno a incidere sulla prestazione totale dell'alunno, soprattutto nelle medie, dove il risultato degli Invalsi concorre a modificare il voto finale dell'esame di Stato. (M.M. intervista del 21/12/2016)

2) Le difficoltà nella redazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP)

Un altro punto critico emerso durante il corso delle interviste riguarda il PDP, strumento fondamentale per il lavoro degli insegnanti e per il successo formativo dello studente. Le dott.sse M. M. e E. B., referenti del GLI, si occupano di assistere i colleghi nella redazione di tale documento e di revisionarne i contenuti prima dell'approvazione. Quello della compilazione del PDP, specificano le insegnanti, non è un lavoro semplice, soprattutto in quei casi in cui non è presente una certificazione:

C'è una certa resistenza da parte degli insegnanti nell'utilizzare questo strumento, alle medie soprattutto. Per alcuni docenti si tratta di uno sforzo aggiuntivo e di un mero adempimento formale che va a sommarsi al lavoro già consistente di ognuno. (M.M. intervista del 21/12/2016)

La sensazione da parte delle intervistate è che il PDP perda di significato in alcune circostanze e che non venga considerato per l'importanza che effettivamente detiene. La maggior parte dei PDP che vengono stilati nell'istituto comprensivo preso in esame riguardano la terza categoria di BES, ovvero, gli studenti che presentano dei bisogni educativi dovuti alla condizione di svantaggio che stanno vivendo a causa di problematiche economiche, sociali, linguistiche e/o culturali. In questi casi:

[...] diventa difficile individuare le difficoltà che impediscono la giusta prosecuzione del percorso scolastico e, soprattutto, stabilire quali strategie o misure siano opportune per ogni alunno. (E. B. intervista del 21/12/2016)

Il PDP non è un elenco delle problematiche o una griglia di valutazione dello

studente ma è un documento che mette in evidenza i punti di forza e chiarisce quali siano quelli su cui agire per far leva e potenziare le aree di difficoltà. Esistono dei modelli guida ma ogni scuola, precisano le insegnanti, è libera di modificarli in base alle proprie esigenze. Il documento deve obbligatoriamente contenere alcune parti: i dati anagrafici, la tipologia di disturbo, le misure dispensative, gli strumenti compensativi utilizzati e le forme di verifica e di valutazione predisposte. Il PDP è modificabile e deve essere redatto all'inizio di ogni anno scolastico. Nel caso degli alunni facenti parte della terza categoria di BES, data la natura transitoria della loro condizione, il documento può cessare di esistere nel momento in cui l'alunno ha acquisito le capacità necessarie per affrontare in autonomia le difficoltà imposte dal percorso scolastico.

Il PDP, per essere approvato, prevede la sottoscrizione da parte dei genitori. Tuttavia, gli insegnanti spesso riscontrano alcune difficoltà nel far comprendere loro la necessità, per i propri figli, di intraprendere un percorso personalizzato:

Il ruolo della famiglia è fondamentale. I genitori devono essere sempre informati e ci deve essere un accordo per stilare il PDP. Questo è un lavoro importante perché, spesso e volentieri, risulta difficile far comprendere lo svantaggio. Abbiamo resistenze molto forti. Di fronte al PDP ci chiedono se intervengono i servizi sociali o se il figlio "non è normale". C'è una forte paura verso l'etichetta che può essere affrancata al figlio e ancora di più verso il sostegno. (E. B. intervista del 21/12/2016)

Il PDP è uno strumento indispensabile e molto apprezzato dalle insegnanti intervistate ma emerge una forte resistenza da parte di colleghi meno esperti e meno ferrati sull'argomento. L'attenzione verso la rilevazione di un alunno con BES e la stesura del PDP sono momenti strettamente collegati tra loro. Mancando quindi un'attenta formazione circa questo argomento viene meno anche la capacità di redigere tale documento. La chiave, ancora una volta, sembra risiedere nella formazione e nella preparazione dei docenti. Tuttavia, come fanno notare le insegnanti del GLI, la difficoltà di redigere il PDP e di individuare i reali bisogni degli alunni non dipende solamente dalla formazione ma un ruolo importante è

giocato anche dalla volontà e dall'interesse degli insegnanti. Ad esempio, un corso di *e-learning* proposto dall'Associazione Italiana Dislessia (AID) a cui la scuola partecipa ha visto le iscrizioni di un numero esiguo di insegnanti e per la maggior parte si tratta di insegnanti di sostegno o di alcuni insegnanti di classe con una formazione pregressa a riguardo. La formazione è sicuramente necessaria ma non è sufficiente se non vi è alla base una volontà e un interessamento verso questioni delicate come quella dei BES, come afferma la dirigente scolastica:

Prima di *fare* l'insegnante bisogna *esserlo*, è necessaria una spinta umana e sociale, bisogna rimuovere gli ostacoli per agevolare il percorso degli alunni". (M.D intervista del 20/12/2016)

3) *La sfida del coinvolgimento delle famiglie*

Il ruolo delle famiglie è di vitale importanza per l'approvazione del PDP ma è anche necessario per garantire agli alunni con bisogni educativi speciali un processo di apprendimento il più possibile completo. Gli insegnanti faticano nel tenere al corrente alcuni genitori sulle problematiche e su eventuali progressi dei figli e i problemi più consistenti, spiegano le intervistate, sorgono con le famiglie provenienti da un contesto migratorio dove il maggiore ostacolo è rappresentato dalla lingua e dal veicolare i giusti concetti. Per far fronte a questa difficoltà, come fa notare la dott.ssa M. D., la scuola ha messo in atto alcuni importanti accorgimenti:

Disponiamo di diversi mediatori che contattiamo all'occorrenza, abbiamo iniziato a tradurre le circolari e stiamo provvedendo a predisporre più lingue sul sito della scuola. (M. D. intervista del 20/12/2016)

Nonostante ciò, come fanno notare le docenti del GLI, queste misure non sono del tutto sufficienti perché le traduzioni delle circolari non coprono tutte le lingue presenti nella scuola e non ci sono mediatori esperti in ogni lingua richiesta.

Tuttavia, il coinvolgimento delle famiglie è una delle priorità dell'istituto comprensivo preso in analisi. Al di là delle accortezze appena citate, lo sforzo della

scuola emerge anche da alcuni progetti messi in atto con l'aiuto degli attori presenti sul territorio che, oltre ad evidenziare la presenza di un buon lavoro di rete, rileva l'impegno della scuola nel conoscere le famiglie e nel renderle soggetti attivi nel percorso scolastico dei propri figli. Uno di questi progetti è stato così esposto dalla dirigente scolastica:

Per venire incontro alle famiglie degli alunni stranieri e per sostenere maggiormente quelli con bisogni educativi speciali abbiamo attivato un progetto di coinvolgimento familiare. Con l'aiuto della circoscrizione, rendiamo i genitori partecipi a tutti gli effetti, chiediamo loro di presentarci il proprio figlio di modo da poterlo conoscere attraverso gli occhi dei familiari e attraverso una nuova prospettiva. In più è un modo per allacciare un contatto con la famiglia. Un contatto che non si riduce solamente a quei casi in cui dobbiamo comunicare le difficoltà che incontra il bambino o il ragazzo a scuola o per sottolineare gli elementi negativi del suo percorso. (M. D. intervista del 20/12/2016)

Il contatto con le famiglie, soprattutto se queste provengono da un contesto migratorio, non è semplice e richiede uno sforzo da parte di tutti gli insegnanti e un investimento di risorse umane ed economiche importante. Cercare di instaurare un rapporto di fiducia con le famiglie agevola maggiormente la riuscita del percorso scolastico di ogni alunno, in modo particolare di coloro che hanno delle esigenze speciali. Lo scambio di informazioni, la collaborazione e l'aiuto reciproco sono elementi necessari nel rapporto scuola-famiglia.

4) La rilevanza del fattore culturale: gli alunni con background migratorio

L'istituto comprensivo oggetto di analisi è ubicato in un quartiere ad alto tasso migratorio e gli alunni stranieri presenti nella scuola sono numerosi. A partire dagli anni Novanta, la scuola ha sviluppato una profonda conoscenza del tema dell'interculturalità e vanta una ricca esperienza nell'ambito dell'accoglienza, dell'integrazione e dell'inclusione degli alunni stranieri.

Il protocollo di accoglienza messo a disposizione dalla scuola garantisce alla famiglia

un supporto lungo tutto l'iter burocratico di iscrizione e di inserimento scolastico del figlio e accompagna l'alunno nel suo percorso formativo fino al raggiungimento di una discreta autonomia. Sono attivi corsi di italiano L2 sia nella scuola primaria che nella secondaria di primo grado e le forze e le risorse umane messe in gioco sono rilevanti:

[...] è stata creata una vera e propria scuola di italiano L2, sia alle medie che alle elementari, che funziona tutti i giorni in concomitanza con le lezioni. I ragazzi che non capiscono la lezione e che per questo motivo si annoiano in classe sanno che possono partecipare ai corsi di L2 a seconda del livello che ritengono più opportuno, infatti, ci sono tre livelli: quello avanzato, l'intermedio e quello per i principianti [...]. Abbiamo perciò in contemporanea le lezioni normali e i corsi di L2. (M.D. intervista del 20/12/2016)

Tuttavia, nel corso delle interviste si è cercato di indagare più da vicino quelle situazioni che vedono il sommarsi di background migratorio e di condizioni di disabilità o di disturbo evolutivo specifico. Questi casi, come abbiamo avuto modo di constatare nel capitolo precedente, sono particolarmente complicati perché richiedono una riflessione approfondita e una considerazione, da parte dei docenti, di due fattori specifici: quello della provenienza e quello della disabilità/disturbo. Dalle interviste emerge che il fattore culturale gioca un ruolo importante nelle situazioni di “doppio svantaggio” ma non tutti lo colgono pienamente. A seconda delle situazioni si tende a privilegiare un aspetto rispetto ad un altro. Ad esempio, nei casi di alunni stranieri con disabilità, la patologia prevale sull'aspetto culturale: le insegnanti intervistate non si soffermano molto sulla coesistenza di due difficoltà e vedono l'insegnante di sostegno come la risposta al bisogno. Diverso è il caso in cui ci sia un sospetto di disturbo evolutivo specifico. Secondo le referenti del GLI, alcuni insegnanti credono che l'aspetto culturale giochi un ruolo fondamentale e si muovono con cautela garantendo all'alunno un tempo maggiore per ambientarsi al nuovo contesto scolastico tenendo conto del suo trascorso e delle sue difficoltà al momento della valutazione. Si evita in questo modo di valutare l'alunno in tempi che non sono

ancora maturi.

La cosa importante è saper distinguere che tipo di alunno abbiamo davanti, spesso si fa un gran calderone senza considerare che essere straniero non vuol dire appartenere ad un'unica categoria: chi arriva dall'Egitto è diverso da chi arriva dalla Tunisia, chi arriva dal Camerun e diverso da chi arriva dalla Nigeria [...]. Abbiamo alunni che hanno attraversato il Mediterraneo che hanno visto chissà quale orrore e subito chissà quale trauma, lo shock traumatico o la migrazione possono diventare una delle cause del ritardo che mostrano alcuni alunni. Poi ogni alunno ha caratteristiche proprie c'è chi è pigro, chi è competitivo, chi più sensibile. (E. B. intervista del 21/12/2016)

Altri docenti invece, secondo le affermazioni reperibili dalle interviste, tendono a non considerare l'aspetto culturale o a confondere questo elemento con quello delle difficoltà. Questo atteggiamento è dovuto in parte alla mancanza di formazione su queste due caratteristiche e in parte ad una scarsa attenzione rispetto agli argomenti trattati.

La condizione di alunno straniero accompagnata da una disabilità o da un disturbo evolutivo specifico richiede un'attenzione particolare, soprattutto in fase di individuazione, perché le due problematiche possono sovrapporsi, rendendo l'elaborazione di una risposta al bisogno particolarmente complessa anche per gli operatori più attenti.

5) La complessità delle situazioni e la conseguente difficoltà di una diagnosi tempestiva

L'ultimo elemento preso in considerazione in questa sede fa riferimento, nello specifico, all'aspetto clinico dei DSA e alla difficoltà di formulare una diagnosi per quei casi che vedono il sommarsi della condizione di alunno con background migratorio. A questo proposito si è scelto di esporre un punto di vista esperto: quello di una dottoressa logopedista.

Prima, però, è importante chiarificare il percorso che è necessario seguire per ottenere una valutazione clinica. In linea generale, il percorso da seguire per giungere

ad una diagnosi di DSA richiede tempo e una serie di passaggi intermedi. L'iter prevede un periodo di osservazione e di potenziamento da parte delle insegnanti, una conseguente comunicazione alla famiglia in caso di sospetto di disturbo evolutivo specifico e infine, a discrezione della famiglia, il contatto con uno specialista. Nel caso della Regione Piemonte, spiegano le insegnanti del GLI, viene utilizzato un apposito documento, previsto dalla DGR n. 16-7072 del 4 febbraio 2014, per esporre la problematica alla famiglia:

Attraverso una scheda di raccordo scuola-famiglia, disposta dalla DGR 16, avvisiamo la famiglia delle difficoltà del bambino. Si tratta di una scheda di osservazione dove si annotano i problemi più frequenti del bambino o le difficoltà riscontrate dalle insegnanti. Questo documento viene protocollato dalla scuola e firmato dai genitori. Gli stessi si occuperanno di andare presso il servizio di NPI la quale procede con la valutazione che, in alcuni casi, può sfociare in una certificazione. Con la DGR 16 la Regione Piemonte garantisce lo svolgimento di questa procedura entro sei mesi. (M. M. intervista del 21/12/2016)

Al di là dei documenti che fornisce la DGR n. 16-7072 è importante sottolineare che questa disposizione regionale ha permesso di accorciare i tempi burocratici e di ottenere una diagnosi in un periodo relativamente breve con l'obiettivo di prevenire e migliorare le possibilità di recupero dei soggetti con DSA.

Per ciò che concerne il lavoro specifico degli specialisti l'intervento della dott.ssa. G. S., esperta in disturbi specifici dell'apprendimento, ha permesso di osservare più da vicino la parte clinica del percorso. Innanzitutto, per una diagnosi corretta è necessario rispettare dei tempi prestabiliti:

per la dislessia, la disortografia e la disgrafia bisogna aspettare la fine della seconda elementare mentre per la parte logico-matematica, quindi per una diagnosi di discalculia si deve attendere almeno la fine della terza elementare. Ci sono comunque casi in cui si possono prendere in carico bambini con forti indici predittivi, poi magari possono non sfociare in un DSA ma rischiano di

rimanere indietro con lo sviluppo degli apprendimenti. (G. S. intervista del 30/12/2016)

Il “fattore tempo” è quindi fondamentale. Rispettare le tempistiche sopracitate permette di considerare il disturbo su una base di elementi fondati e di intervenire con azioni mirate per potenziare le lacune presenti. Il tempo, nel caso degli alunni provenienti da un contesto migratorio, può essere però un problema proprio perché adattarsi ad un nuovo contesto e imparare una nuova lingua può richiedere un periodo prolungato che spesso non coincide con i tempi valutativi sopracitati. La dottoressa divide gli alunni in:

- arrivati in Italia in tenera età, esposti alla lingua da più tempo e probabilmente con un inizio del percorso scolastico nel sistema italiano fin dalla scuola dell'infanzia;
- neoarrivati o entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano alla scuola primaria o addirittura alla scuola secondaria.

Nel primo caso diagnosticare un DSA dovrebbe risultare relativamente semplice perché l'esposizione alla lingua italiana è prolungata, pertanto, si presume un approfondimento linguistico consistente che permetterà di individuare in modo più semplice quali difficoltà incontra l'alunno nell'ambito scolastico. Nel secondo caso, invece, la situazione è decisamente più complicata: l'alunno neoarrivato, o che entra per la prima volta nel sistema scolastico italiano, potrebbe non avere un livello linguistico e le competenze adeguate per essere sottoposto ad una valutazione da parte di un clinico e, acquisire tale livello, potrebbe richiedere un lasso di tempo troppo lungo. Nei casi di alunni con background migratorio, sottolinea la dottoressa:

[...] certificare un DSA è estremamente difficile, quasi impossibile, e bisogna tenere in considerazione diversi fattori oltre a quello della lingua, come ad esempio la storia familiare, il percorso scolastico intrapreso nel paese d'origine ed eventuali segnalazioni di difficoltà da parte delle insegnanti o dei

professionisti nel paese di provenienza. (G. S. intervista del 30/12/2016)

Inoltre, individuare prontamente un DSA significa anche intervenire in modo tempestivo sul trattamento del disturbo. La dottoressa porta ad esempio i casi di dislessia:

il trattamento effettuato su alunni di 10/11 anni non sarà efficace come quello effettuato su alunni più piccoli. Un allenamento mirato sul potenziamento della correttezza ortografica e sulla velocità/correttezza in lettura danno dei miglioramenti significativi fino alla quinta elementare. Dopo questo momento i pazienti vengono comunque presi in carico dal servizio di logopedia ma non si lavora più sulla velocità e correttezza di lettura perché, se ci sono dei miglioramenti, quelli sono spontanei e, probabilmente, ci sarebbero già stati. Si lavora, perciò, sulla comprensione del testo, sul metodo di studio e sulla costruzione delle mappe concettuali. Non si lavora più sulle abilità di base ma su livelli più alti. (G. S. intervista del 30/12/2016)

Per quanto riguarda gli alunni con background migratorio il “fattore tempo” non solo è importante in fase diagnostica ma lo è soprattutto nel momento del trattamento. In questo caso il trattamento tardivo, come afferma la dottoressa, non andando ad incidere sulle competenze di base non sortirà gli effetti desiderati ma per gli alunni con background migratorio le probabilità di intervenire preventivamente si abbassano a causa di elementi quali l'età di arrivo nel paese ospitante, il tempo necessario per apprendere la lingua, il tempo per adattarsi ad un nuovo contesto ecc. Di fronte a questi alunni ci si può trovare ad affrontare due situazioni strettamente legate fra di loro:

- impossibilità di emettere una diagnosi preventiva di DSA su alunno con background migratorio perché mancano le condizioni per farlo. Situazione di svantaggio perché vi sono delle difficoltà nell'apprendimento ma non è possibile accertarne la causa e prevenirne gli effetti;
- diagnosi tardiva di DSA su alunno con background migratorio. La presa in

carico dal servizio di logopedia avviene ma non ci sarà un trattamento sulle abilità di base. Si tratta di una situazione di svantaggio perché le difficoltà permangono e possono avere delle ripercussioni sulla vita quotidiana.

A rendere ulteriormente complicato il processo di valutazione, come è già stato segnalato nelle ricerche e negli studi analizzati precedentemente, si aggiungono i test e le prove diagnostiche che non sono del tutto consone al trattamento delle difficoltà degli alunni con background migratorio. In generale, come spiega la dott.ssa G. S., l'iter diagnostico prevede una valutazione del quoziente intellettivo (QI) attraverso dei test standardizzati. A seconda del risultato (che può essere sopra l'85, tra l'85 e il 70 o sotto il 70) si procede con i dovuti approfondimenti. Un QI al di sopra dell'85 sta a significare che le funzioni intellettive sono nella norma e che, se sono presenti delle anomalie nelle aree di lettura, scrittura o calcolo, allora si deve procedere ad approfondimenti specifici. Alcuni dei test che vengono utilizzati per valutare il QI, secondo la dottoressa, presentano una forte connotazione culturale che, nel caso di alunni con background migratorio, potrebbe influire sul risultato:

Il test maggiormente consigliato dalle linee guida e dalle Consensus Conferenze, da utilizzare in età scolare, è la WISC. È il test più completo perché ha molte prove e valuta diverse aree: quella del ragionamento, quella della memoria di lavoro, quella della velocità di elaborazione e quella verbale. (G. S. intervista del 30/12/2016)

La componente verbale di questo test risulta essere una parte decisamente preponderante e per uno studente proveniente da un contesto migratorio, con una competenza linguistica nella L2 non ottimale, potrebbe risultare difficile da superare con un buon punteggio. Per ovviare a questa difficoltà, come specifica la dottoressa, si possono utilizzare altri test per valutare gli alunni con background migratorio come ad esempio il Leiter o le Matrici Progressive. Si tratta però di test non-verbali che non valutano appieno le competenze e le capacità dello studente perché tralasciano la componente verbale, essenziale per misurare correttamente le abilità

scolastiche:

Se uno studente straniero è in Italia da tre o quattro anni posso pensare di utilizzare i test italiani standard se, invece, è qui da poco tempo posso comunque provare a fare una valutazione ma ho bisogno di un mediatore. In questo caso sorge spontanea una domanda: è così necessario fare una diagnosi in questo momento visto che il più delle volte il problema è linguistico? (G. S. intervista del 30/12/2016)

Ancora una volta il “fattore tempo” è chiamato in causa. Utilizzare prove e test standardizzati è utile in quei casi in cui le abilità linguistiche degli studenti con background migratorio sono ottimali, in caso contrario, se non vi è la possibilità di una valutazione da parte di un esperto (non di un mediatore linguistico) della stessa provenienza dello studente è opportuno attendere i miglioramenti nell'area linguistica prima di intervenire. Tuttavia, come abbiamo visto poc'anzi, questo potrebbe risultare dannoso per l'alunno perché i trattamenti saranno di natura riparatoria e i risultati sicuramente meno efficaci.

La linea di confine tra un DSA e una difficoltà linguistica, negli alunni con background migratorio, risulta essere molto sottile e in alcuni casi così difficile da distinguere tanto da compromettere la formulazione di una diagnosi corretta.

Per concludere, la dottoressa ha aggiunto un particolare importante che ci è sembrato doveroso riportare qui di seguito

“[...] il bambino straniero dislessico avrà sicuramente dei miglioramenti nella lingua in cui avviene il trattamento ma non so se questo avverrà anche nella lingua d'origine. Ci sono ancora pochi studi a riguardo ma pensiamo all'arabo, non ci sono le stesse lettere dell'alfabeto latino quindi se il bambino tunisino, per esempio, migliora in italiano vedo difficile un miglioramento nell'arabo perché non vi è un trattamento specifico in quella lingua. Nella lingua cinese ci sono i grafemi e non le lettere quindi può succedere che la dislessia in questa lingua nemmeno emerga. Quando si è bilingui e si è dislessici lo si è in entrambe le lingue ma la cosa particolare è che in una di

queste lingue la dislessia può non apparire”. (G. S. intervista del 30/12/2016)

Come abbiamo visto nel capitolo precedente e come conferma la dott.ssa G. S., gli studi che affrontano il tema dei BES relazionati al background migratorio degli alunni non sono molti. Tuttavia, questa fetta di popolazione scolastica è in costante aumento, perciò, focalizzare l'attenzione sul “doppio svantaggio” e promuovere azioni volte al suo superamento sono componenti necessarie per creare strumenti e competenze adeguate al fine di garantire il pieno diritto allo studio e uguali opportunità a tutti gli studenti.

Le considerazioni qui riportate rappresentano piccoli stralci di una più ampia intervista che è consultabile in appendice. In questo capitolo abbiamo cercato di mettere in evidenza gli elementi più critici della realtà dei BES emersi dai colloqui con le insegnanti e con la dottoressa logopedista, ma è opportuno sottolineare in questa sede che sono molti gli sforzi messi in campo dalla scuola esaminata per creare un ambiente inclusivo. Un esempio sono le iniziative e i progetti verso tutte le categorie di BES, la raccolta fondi, la creatività di alcuni docenti e sicuramente la creazione di una rete solida tra scuola, istituzioni del territorio e terzo settore. Infine, prezioso è stato anche il contributo della dottoressa G. S. che ci ha dato modo di avvicinarci all'aspetto clinico in modo chiaro ed esaustivo e di avere un quadro più chiaro inerente i BES e gli alunni con background migratorio.

Conclusioni

Questo lavoro ha inteso indagare e analizzare criticamente lo strumento dei Bisogni Educativi Speciali (BES) nel sistema scolastico italiano. A tal fine si è scelto di adottare un punto di vista specifico, quello del *Social Investment*, ovvero un approccio alle politiche sociali che concepisce lo sviluppo del capitale umano come un investimento per la crescita sia sociale sia economica di un paese. In particolare, questo lavoro ha voluto focalizzarsi sull'educazione quale elemento fondamentale per l'accrescimento delle competenze (*skills*), come antidoto contro le diseguaglianze e lasciapassare per migliori opportunità di vita. A conclusione di questa analisi possiamo affermare che i governi hanno la responsabilità di intercettare i bisogni di cui ogni individuo in maniera differente è portatore, personalizzando l'educazione al fine di garantire il diritto allo studio a ciascun soggetto in modo da non disperdere, ma al contrario, valorizzare e sviluppare le capacità di ognuno.

Analizzando il panorama delle politiche sociali promosse dall'Unione Europea è emerso il tentativo di creare uno spazio comune dell'educazione che favorisca una stretta collaborazione tra gli Stati membri e la crescita di un senso di appartenenza, motore di un nuovo sviluppo economico e sociale. Da tempo si parla di *Special Educational Needs*, SEN (Dichiarazione di Salamanca 1994) ma nonostante i tentativi dell'UE attraverso organi quali l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (*European Agency for Special Needs and Inclusive Esclusive*) di definirli e classificarli, tutt'oggi gli Stati membri risultano avere una diversa interpretazione di chi faccia parte di questo gruppo. L'OCSE, in merito ad alcuni studi inerenti i bisogni educativi speciali, ha individuato le seguenti tre categorie: disabilità (categoria A), difficoltà che non hanno origine organica (categoria B), difficoltà dovute a un ambiente socio-economico svantaggioso o a fattori culturali e/o linguistici. Tuttavia, solo alcuni Stati membri, tra cui l'Italia, hanno adottato la suddetta tripartizione nella loro normativa in materia. Infatti, in virtù del principio di sussidiarietà, la situazione europea in ambito educativo si presenta ancora eterogenea. La discordanza circa la definizione e la classificazione di SEN non permette di ottenere dati omogenei e quantificare realmente la presenza di

alunni con bisogni educativi speciali all'interno dell'UE, rendendo difficoltoso l'intervento mirato e l'investimento in questo ambito.

Da molti anni l'Italia viene considerato un paese virtuoso in materia di inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Tuttavia, le disposizioni riguardanti la tutela degli alunni con BES sono piuttosto recenti e nascono da una reale presa di coscienza di un vuoto normativo verso questa tematica, ormai più che viva in altri paesi. Nel 2012, attraverso la Direttiva Ministeriale *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* e la Circolare n.8 del 2013 che ne integra alcune parti, il concetto di BES viene riconosciuto dal nostro sistema scolastico. Da un'attenta analisi delle diverse sotto-categorie che vanno a comporre il grande insieme dei BES in Italia, emerge un quadro normativo complesso e specifico per ognuna di esse. La categoria A, quella della disabilità, è tutelata dalla legge 104/1992. Il diritto allo studio degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (DSA) appartenenti alla seconda categoria è invece garantito dalla legge 170/2010, mentre gli altri disturbi evolutivi specifici non hanno una normativa specifica di riferimento. Anche l'ultima categoria, quella degli svantaggi dipendenti da fattori esogeni, non predispone di una legge propria, a causa del carattere transitorio delle difficoltà che vivono gli studenti che ne fanno parte. Tuttavia, è importante precisare che per tutti gli studenti, compresi coloro che manifestano bisogni educativi non tutelati da una legge specifica, vige il principio di personalizzazione dell'apprendimento che garantisce il diritto allo studio.

Dalle interviste effettuate pare che il mondo della scuola abbia un'opinione positiva nei confronti della normativa anche se emerge un importante scarto tra la teoria e la pratica quotidiana. Viene infatti definita una normativa “senza gambe”, a dimostrazione del fatto che la sua applicazione richiede un'ottima preparazione e soprattutto un pieno coinvolgimento degli insegnanti di ogni ordine e grado.

L'analisi proposta da questa tesi ha voluto concentrarsi sulla condizione degli alunni con background migratorio che spesso rientrano nella terza categoria di BES a causa della condizione di svantaggio linguistico e/o culturale e socio-economico che alcuni di loro si trovano ad affrontare. Nonostante non sia stato possibile effettuare un'analisi comparativa a livello europeo poiché la condizione di svantaggio degli

alunni con background migratorio non sempre è inclusa tra i BES, sono emersi alcuni elementi comuni a molti paesi che contribuiscono a rendere difficoltoso il percorso scolastico di questi alunni comportando una ricaduta sociale negativa. Come dimostrano i test PISA infatti, gli alunni con una storia di immigrazione tendono ad avere un rendimento peggiore e un tasso di dispersione scolastica più alto rispetto ai propri coetanei autoctoni. A questo proposito, l'OCSE ha individuato alcune azioni che potrebbero contribuire ad arginare il problema e che con intensità differente sono già state adottate in alcuni paesi.

Per quanto riguarda il contesto italiano che abbiamo avuto modo di indagare più da vicino, si può affermare che l'attenzione rivolta a questa categoria è notevole. Ne sono la prova l'importanza riconosciuta all'educazione interculturale a partire dagli anni Novanta, l'insegnamento dell'italiano come L2 quale punto focale della didattica per gli studenti stranieri, l'emanazione di linee guida per agevolare l'integrazione e l'inclusione degli alunni, la formazione degli insegnanti e, infine, la recente normativa sui BES che, includendo gli alunni con background migratorio nella macro-categoria dei bisogni educativi speciali, ha permesso il riconoscimento di misure e strumenti essenziali al successo scolastico.

Tuttavia, è bene sottolineare che possono sorgere situazioni particolari, non specificatamente previste dalla normativa sui BES, in cui la condizione di studente straniero incontra un disturbo evolutivo specifico o una disabilità. L'individuazione, la presa in carico e la tutela di questi soggetti è una sfida con cui il nostro sistema scolastico si trova oggi a fare i conti. Sia a livello nazionale che europeo gli studi inerenti a queste situazioni di sovrapposizione di problematiche sono pochi, per lo più di carattere locale e raramente coinvolgono un numero significativo di studenti. Tuttavia, tra il 2005 e il 2009, l'Agenzia ha condotto uno studio (*Multicultural diversity and SEN*, 2009) volto a indagare la situazione degli studenti che vivono questa doppia condizione di svantaggio. Dall'analisi di quest'ultimo e delle ricerche portate avanti in Italia (Caldin 2012, Fish Onlus 2013, Gasperini 2013, Goussot 2010, Marineddu 2011), si evincono alcuni elementi di debolezza che contraddistinguono questi casi. Le criticità che vengono evidenziate riguardano soprattutto la formazione degli insegnanti su tematiche quali i BES e

l'interculturalità; il ruolo della lingua e della dimensione culturale all'interno della scuola e nell'individuazione delle esigenze di questi alunni; il coinvolgimento familiare; la creazione di una rete di attori necessaria per fornire il miglior sostegno possibile e, infine, gli strumenti e le misure valutative che spesso sono fortemente connotati dal punto di vista culturale, impedendo di fatto una valutazione obiettiva.

La classificazione italiana, inoltre, considera portatori di bisogni educativi speciali gli alunni stranieri in quanto tali senza fornire, a livello normativo, le linee guida per i casi di coesistenza di più condizioni di svantaggio. Questo fatto è certamente rilevante dal momento che, nel nostro paese, il numero degli alunni provenienti da un contesto migratorio è in costante aumento e le possibilità di incontrare casi di sovrapposizione delle condizioni di svantaggio sono pertanto in crescita.

Alcune di queste problematiche sono emerse anche dalle interviste effettuate a delle insegnanti di un istituto comprensivo di Torino e ad una dottoressa logopedista esperta in disturbi specifici dell'apprendimento. Per quanto la ricerca condotta presso l'istituto comprensivo preso in esame non possa essere considerata un vero e proprio caso di studio, a causa del campione non rappresentativo preso in esame, essa si è rivelata un utile strumento di indagine per conoscere la realtà degli alunni con BES in uno spaccato di vita quotidiana della scuola italiana, mettendo in luce quanto l'interesse nei confronti di una tematica così recente si stia via via intensificando.

A conclusione di questo elaborato e facendo riferimento alla lente concettuale del *Social Investment* utilizzata per trattare la complessa tematica dei BES, si è voluto qui avvalorare l'importanza dell'individuo e delle sue capacità quali elementi cardine per lo sviluppo sociale ed economico di un paese. Attuare perciò politiche e azioni di investimento sociale risulta essere la condizione necessaria per dotare i cittadini di strumenti e mezzi adeguati per affrontare i cambiamenti repentini imposti dalle società contemporanee. Tra queste spiccano le politiche educative, fondamentali per formare gli individui come cittadini e come attori del cambiamento. L'educazione e la formazione possono essere strumenti potenti, capaci di diminuire le disuguaglianze e garantire uguali opportunità. Pertanto risulta estremamente importante prendere in considerazione le necessità di ogni studente e fornire risposte adeguate, in particolar modo nei casi di maggiore difficoltà e fragilità.

Appendice 1

Intervista a: M. D. (dirigente scolastica) e L. G.(vicepresidente)

A: Quanti alunni con BES sono presenti in questo Istituto?

M: Gli alunni con bisogni educativi speciali presenti in questo comprensivo (per BES intendo tutte e tre le categorie) sono 154. La prevalenza di alunni con bisogni educativi speciali sta nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado. Nella scuola dell'infanzia quasi non c'è ne sono, non perché non vi siano bambini con bisogni educativi speciali ma perché non è presente una vera e propria mentalità e propensione per individuare i BES. Mi spiego meglio, i motivi sono principalmente due:

5. la preparazione poco adeguata su questa tematica delle insegnanti, soprattutto le vecchie generazioni di insegnanti
6. perché vige una mentalità più lassista non essendo scuola dell'obbligo e quindi l'attenzione viene meno, c'è una certa reticenza verso questo tema.

A: Perché è visto come un problema?

M: Francamente non me lo spiego, ipotizzo che ci sia un certo timore per via della relazione, per dover comunicare una sospetta difficoltà ai genitori, per il fatto che ci si assume una responsabilità non indifferente, non saprei. Però sta di fatto che è una grave omissione che complica non solo il percorso scolastico del bambino ma anche il lavoro futuro degli insegnanti.

A: Quindi si può parlare di un vuoto comunicativo tra scuola dell'infanzia e scuola primaria?

M: Assolutamente sì, manca un passaggio adeguato delle problematiche e non si tratta solo di una mancanza di comunicazione ma anche di una mancanza di valutazione e monitoraggio. Spesso arrivano bambini che sono punti interrogativi o bombe ad orologeria che esplodono appena arrivano alle elementari ma di cui molto si sapeva già alla scuola dell'infanzia. Nonostante la presenza gratuita di una psicopedagoga, che svolge il ruolo di consulente interna e aiuta gli insegnanti quando c'è un caso difficile o nella gestione delle dinamiche di gruppo, nell'infanzia non c'è questa volontà di individuare le difficoltà, di dare loro un nome. Per questo motivo io faccio molta fatica a

sapere con anticipo quali sono i problemi di molti alunni, succede che spesso li vengo a scoprire quando ormai sono eclatanti. Ti faccio un esempio abbiamo uno studente con spettro autistico riconosciuto in prima elementare ma questa problematica non è mai emersa alla materna e io non me lo spiego. L'istituto comprensivo è l'esempio lampante della contraddizione. Nasce per un motivo: per la continuità. Potenzialmente puoi vedere i bambini crescere dall'infanzia all'adolescenza, puoi usufruire di passaggi di informazione agevolati, collaborazione, contaminazione culturale professionale. In realtà l'istituto comprensivo è comprensivo solo sulla carta per esserlo deve esserci un progetto ma prima di tutto serve la volontà. Ci vuole la volontà di capire che ti interessi del progetto dalla A alla Z. Il comprensivo è un'opportunità per vedere crescere gli alunni, questo non c'è perché gli insegnanti dell'infanzia vengono considerati come quelli che si occupano dei bambinetti e che non contano nulla ma la psicanalisi ci insegna che gli anni della prima infanzia sono i più importanti. Gli insegnanti delle elementari quando lavorano con quelli dell'infanzia si sentono spinti verso il basso, declassati. Quelli delle medie sono frustrati perché molti volevano essere alle superiori e invece si trovano alle medie e poi per non parlare delle differenze di contratto che creano screzi.

A: Com'è invece la situazione rispetto a questo tema alle elementari e alle medie?

M: Devo dire che la situazione è molto differente, soprattutto alle elementari. Alle elementari, infatti, c'è molta attenzione da parte degli insegnanti verso questa tematica. In maniera assoluta è dove c'è maggiore attenzione. C'è la maestra di classe e il team degli insegnanti, l'attenzione è particolare, la situazione è ben monitorata. Alle medie la situazione sfugge un po'. In primis perché ci sono alunni che vengono da altre scuole e quindi sono nuovi non si conosce pienamente o per nulla il loro trascorso. In secondo luogo perché alle medie la concezione dello studio cambia, si pretende molta più autonomia dagli studenti, poi i professori tendono a “rimbalzare la palla” a “scaricare il barile” e spesso l'alunno con bisogni educativi speciali è visto come un fastidio, come un problema, secondo alcuni rallenta la classe. Certo comporta un lavoro consistente (redigere il PDP, preparare lezione apposita, preparare verifica precisa, parlare con genitori ecc) ma è un lavoro che spetta al

docente. Poi non posso generalizzare perché non tutti i professori sono così ma devo dire che la differenza rispetto alle elementari la noto. Figurati che si sono verificati anche alcuni problemi spiacevoli con gli alunni DSA: dopo la certificazione sorgono grane a non finire, perché i professori dicono che l'alunno lo fa apposta, non studia, si nasconde dietro la certificazione per non fare nulla.

A: Cosa potete dirmi del PDP?

L: Anche qui si può fare una netta distinzione tra elementari e medie. Alle medie per esempio c'è l'ansia da adempimento, è visto come un dovere formale, questa è la sensazione che abbiamo dal di fuori. È uno strumento efficace e importante per il supporto agli alunni con bisogni educativi speciali non è solo un atto amministrativo è la sostanza che conta. Capisco che è faticoso ma non serve ad etichettare l'alunno serve come supporto e come programmazione. Alle elementari, invece, come già diceva M., l'attenzione è maggiore e anche l'utilizzo del PDP è più consapevole. Alle elementari c'è un'altra cultura, poi devo dire che grazie ai nuovi arrivi, parlo di una nuova generazione di insegnanti, l'attenzione è davvero tanta. Il tema dei BES è sicuramente più sentito e gli interventi delle maestre sono notevoli.

A: Che opinione avete della normativa sui bes?

L: Questa normativa che a mio avviso è eccellente è però senza gambe, fa fatica ad andare avanti. Non esiste un'unica cultura che la sostiene: nell'infanzia c'è il vuoto, nelle medie non se ne coglie il senso. L'unico posto dove si sta radicando bene è nella primaria grazie ad una mentalità diversa che permette di lavorare insieme e programmare congiuntamente. La normativa ha strumenti potentissimi che però si perdono per colpa delle abitudini e del modo di ragionare della scuola in generale.

Devo dire però che sul versante della collaborazione con il territorio è stata data una forte spinta. Le linee guida parlano dell'importanza di “fare rete”, noi collaboriamo bene con alcune scuole del territorio, con la circoscrizione e con varie associazioni. C'è davvero una buona rete che permette di progettare e migliorare notevolmente gli interventi.

A: Qual è la vostra opinione sulla terza categoria, quella che raggruppa gli svantaggi? È giusto racchiuderli insieme sotto la macro-categoria dei bisogni educativi speciali?

L: Sì certo, la normativa raggruppando sotto un'unica definizione più bisogni educativi speciali ha permesso di poter estendere gli interventi previsti per i disabili e i DSA anche per coloro che non hanno una certificazione.

A: Quali strumenti e misure economiche e non economiche vengono disposte per la terza categoria di BES?

L: Poco tempo fa ricevevamo 5000 euro per la realizzazione di progetti per le fasce deboli (2500 dalla Regione e 2500 dalla Provincia). Ora il budget è stato ridotto ma per questa fascia otteniamo ancora 3500 euro. Attraverso questi soldi abbiamo potuto attivare alcune iniziative interessanti. In modo particolare per i ragazzi delle medie, attraverso una sovvenzione del Miur e con la collaborazione di una scuola professionale qui vicina a noi, Piazza dei Mestieri, abbiamo attivato alcuni progetti importanti. Uno in particolare che mi sta a cuore riguarda il recupero degli alunni pluriripetenti: in collaborazione con questa scuola e con l'aiuto di alcuni educatori abbiamo attivato dei corsi di formazione e di avviamento professionale.

Ci sono fondi per ogni categoria, l'importante è saper progettare. In più noi ci inventiamo un sacco di sponsor per raccogliere i soldi per i nostri progetti. Ad esempio affittiamo le aule del terzo piano, che non utilizziamo, all'Università della Terza età così attraverso l'affitto delle aule possiamo pagare a molti ragazzi lo studio assistito (utilizzo degli spazi della scuola e supporto di educatori anche quando non ci sono lezioni). Molti di quelli che necessitano questo servizio sono in giro per il quartiere a bighellonare o a fare disastri, i genitori spesso non lo sanno o non hanno i soldi per la retta, così attraverso l'affitto dei locali possiamo finanziare noi lo studio assistito a coloro che lo necessitano maggiormente e non possono permetterselo.

A: In particolare per gli alunni con background migratorio?

M: Nello specifico per gli alunni stranieri abbiamo attivato i corsi di L2. Prima erano corsi molto improvvisati e poco strutturati, alle medie erano sporadici e senza monitoraggio o gli interventi non erano chiari. Non si poteva nemmeno fare una valutazione dei miglioramenti raggiunti dai ragazzi. Non è stato semplice creare corsi con un certo grado di logica e ben strutturati adesso, però, abbiamo una struttura ben organizzata, grazie anche ai nuovi arrivi di docenti, uno in modo particolare che arriva da un CPIA e che quindi ha trovato pane per i suoi denti. In pochi giorni gli insegnanti

hanno progettato una scuola parallela.

È stata creata una vera e propria scuola di italiano L2, sia alle medie che alle elementari, che funziona tutti i giorni in concomitanza con le lezioni. I ragazzi che non capiscono la lezione e che per questo motivo si annoiano in classe sanno che possono partecipare ai corsi di L2 a seconda del livello che ritengono più opportuno, infatti, ci sono tre livelli: quello avanzato, l'intermedio e quello per i principianti. Gli insegnanti hanno dato la loro disponibilità a tenere questi corsi, sono pagati dal FIS o mettono a disposizione delle ore (recupero ore: in pratica ogni insegnante con 18 ore settimanali è in “debito” con lo Stato di 1,5 ore alla settimana. Questa ora e mezza moltiplicata per 33 settimane ci da un bel tesoretto abbiamo così deciso di utilizzare le ore in eccesso per i corsi di L2 e non per le supplenze). Abbiamo perciò in contemporanea le lezioni normali e i corsi di L2.

A: Come gestite l'inclusione e l'accoglienza degli alunni con background migratorio?

M: Questa scuola ha una lunga e solidissima tradizione in fatto di inclusione e accoglienza, sia del bisogno psicofisico sia dell'alunno straniero, inoltre, questa è una scuola con un alto tasso di alunni stranieri. Abbiamo un protocollo d'accoglienza che applichiamo ogni qual volta un bambino straniero entra per la prima volta nel sistema scolastico italiano. Assistiamo le famiglie nella compilazione dei moduli per l'iscrizione, li informiamo sul sistema scolastico italiano e in modo particolare sul funzionamento della nostra scuola. Disponiamo di diversi mediatori che contattiamo all'occorrenza, abbiamo iniziato a tradurre le circolari e stiamo provvedendo a predisporre più lingue sul sito della scuola.

Gli studenti stranieri sono una grande ricchezza per la scuola a patto che questa ricchezza venga ben gestita. La situazione che ho trovato due anni fa, quando sono arrivata qui, era un disastro. Il livello educativo era molto basso e c'era un'alta concentrazione di alunni stranieri e casi sociali. Come affermano le linee guida bisogna evitare di fare di una scuola un ghetto. Il lavoro che abbiamo fatto in questi anni, anche con il provveditore, è stato notevole e la situazione è decisamente migliorata. Siamo riusciti ad avere più classi con un numero ridotto di bambini e con un massimo di alunni stranieri per classe pari al 45%. Lo stesso discorso comunque vale con gli alunni

italiani con uno svantaggio di altro tipo, ad esempio non è possibile, com'è già successo, che in una classe ci siano 5 bambini (italiani) provenienti dalle comunità e seguiti dai servizi sociali. Ci vuole equilibrio e giustizia. Questa è una scuola che richiede molto impegno. Ora abbiamo un organico di insegnanti molto motivati e la percezione verso questa scuola è cambiata contribuendo a cambiare la percezione che si ha del territorio.

A: Ci sono dei casi nelle scuole dell'Istituto Comprensivo in cui alla condizione di alunno con background migratorio si somma una disabilità o un disturbo specifico? Come agite in questi casi?

M: Sì, certo ce ne sono e per la maggior parte sono HC (handicap cognitivo) e ovviamente la difficoltà è maggiore. Non tanto dal punto di vista legislativo o delle risorse perché ciò che attiviamo per gli alunni italiani ovviamente lo attiviamo per gli stranieri, ci sono parecchie risorse per gli alunni stranieri come per i bes in generale. Manca una chiara idea, da parte degli insegnanti, su come agire in determinate situazioni. Il passaggio dal piano formale a quello umano è difficile pochi ci riescono, bisogna capire più in profondità le cause del problema di ogni alunno. Ci si ferma spesso all'apparenza e poi manca la collaborazione e spesso il coraggio degli insegnanti. Il problema economico è quello minore, in qualche modo si risolve, è importante agire e agire comporta scrivere relazione, collaborare con i servizi sociali, con lo psicologo insomma si tratta di responsabilità. Prima di fare l'insegnante bisogna esserlo, è necessaria una spinta umana e sociale, bisogna rimuovere gli ostacoli per agevolare il percorso degli alunni.

Per venire incontro alle famiglie degli alunni stranieri e per sostenere maggiormente quelli con bisogni educativi speciali abbiamo attivato un progetto di coinvolgimento familiare. Con l'aiuto della circoscrizione, rendiamo i genitori partecipi a tutti gli effetti, chiediamo loro di presentarci il proprio figlio di modo da poterlo conoscere attraverso gli occhi dei familiari e attraverso una nuova prospettiva. In più è un modo per allacciare un contatto con la famiglia. Un contatto che non si riduce solamente a quei casi in cui dobbiamo comunicare le difficoltà che incontra il bambino o il ragazzo a scuola o per sottolineare gli elementi negativi del suo percorso. Abbiamo anche avviato un corso gratuito di psicomotricità nella scuola dell'infanzia per tutti i bambini. Oltre al beneficio del corso per i piccoli alunni è un

momento importante anche per gli insegnanti. Questi hanno la possibilità di osservare i propri allievi da un'altra prospettiva, quando si è presi dall'insegnamento spesso non ci si accorge di alcune particolarità che possono essere importantissime, invece, osservando “da fuori” si possono cogliere delle particolarità che possono agevolare il lavoro con i bambini.

Intervista a: M. M. e E. B. (insegnanti della scuola primaria e referenti del gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI))

A: Qual è il lavoro del gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI)?

M: Noi come GLI ci occupiamo di visionare i PDP e di supportare i colleghi nella sua stesura, valutiamo il grado di inclusione degli alunni all'interno della scuola e aiutiamo i docenti ad affrontare situazioni particolari.

A: Chi individua gli alunni con BES non certificati nella scuola?

E: Alle scuole medie è il Consiglio di classe che se ne occupa ad esempio tutti gli insegnanti della classe prima si riuniscono e decidono unanimemente se sussiste una situazione di svantaggio o meno e formulano il PDP. Ognuno, per la propria materia, specifica quali difficoltà, se ve ne sono, incontra l'alunno, poi il coordinatore raccoglie tutto il necessario e lo trasforma in un documento formale. Per la scuola primaria decide il team di insegnanti e congiuntamente compilano il PDP.

In tutto ciò, nella parte dell'individuazione il ruolo della famiglia è fondamentale. I genitori devono essere sempre informati e ci deve essere un accordo per stilare il PDP. Questo è un lavoro importante perché, spesso e volentieri, risulta difficile far comprendere lo svantaggio. Abbiamo resistenze molto forti. Di fronte al PDP ci chiedono se intervengono i servizi sociali o se il figlio “non è normale”. C'è una forte paura verso l'etichetta che può essere affrancata al figlio e ancora di più verso il sostegno. E devo dire che tutte le famiglie hanno queste paure, sia quelle italiane che quelle straniere. In alcuni casi potrei affermare che le famiglie italiane sono più diffidenti rispetto a quelle straniere, queste infatti si affidano maggiormente al nostro parere e ai nostri consigli.

A: È difficile individuare quali alunni abbiano bisogno di accortezze maggiori?

E: No, il problema è farlo capire al genitore e trattare lo svantaggio. Noi conosciamo i bambini tramite le schede di raccordo provenienti dall'infanzia (non sempre) o tramite valutazioni che facciamo in una giornata di presentazione della scuola ai più piccoli.

Dai colloqui con i genitori non emerge quasi nulla è raro che un genitore esponga una problematica che ha riscontrato nel proprio figlio.

A: Agite da sole o avete un supporto di qualche esperto?

E: La scuola ha messo a disposizione una psicopedagoga che ci segue in questo percorso. Cerchiamo di fare una distribuzione equa nelle classi ma è anche vero che i bambini cambiano velocemente, può essere che difficoltà che incontrano all'ingresso della prima elementare non esistono più alla fine dell'anno scolastico. Nelle prime, infatti, non facciamo quasi mai un PDP perché aspettiamo che acquisiscano le competenze, aspettiamo che ci sia qualcosa da valutare. Aspettiamo il decorso della situazione, ovviamente dipende dalle situazioni. I bambini hanno i loro tempi e bisogna considerarli. La maggior parte delle certificazioni arrivano in terza.

A: Qual è l'iter che seguite per segnalare una difficoltà e procedere eventualmente con una diagnosi?

M: Dunque, quando abbiamo un sospetto di DSA, per esempio, segnaliamo alla famiglia le difficoltà che incontra il bambino. Quando segnaliamo vuol dire che già c'è stato un periodo in cui abbiamo attivato alcune accortezze di potenziamento ma che non sono andate a buon fine e che quindi le difficoltà sono ancora presenti. Attraverso una scheda di raccordo scuola-famiglia, disposta dalla DGR 16-7072, avvisiamo la famiglia delle difficoltà del bambino. Si tratta di una scheda di osservazione dove si annotano i problemi più frequenti del bambino o le difficoltà riscontrate dalle insegnanti. Questo documento viene protocollato dalla scuola e firmato dai genitori. Gli stessi si occuperanno di andare presso il servizio di NPI (neuropsichiatria infantile) la quale procede con la valutazione che, in alcuni casi, può sfociare in una certificazione. Con la DGR 16 la Regione Piemonte garantisce lo svolgimento di questa procedura entro sei mesi, perciò c'è stata un'accelerazione, prima si aspettava anche un anno: gli insegnanti informavano i genitori, questi andavano dal pediatra che indirizzava la famiglia all'Asl e qui si individuava l'NPI. Ora si passa direttamente all'Asl

che ha attivato in un certo senso una corsia preferenziale per questi bambini. Una volta che il bambino viene preso in carico dal servizio il neuropsichiatra o lo psicologo faranno tutti gli accertamenti del caso. Per gli alunni con disabilità il percorso è più lungo, subentra la 104. Per gli alunni con uno svantaggio sociale, culturale o linguistico avvisiamo la famiglia e redigiamo il PDP, ma la famiglia deve sempre essere informata, è fondamentale.

Inoltre, nel passaggio da una scuola all'altra è sempre il genitore che deve fare la comunicazione, non è mai la scuola, quest'ultima può passare tutta la documentazione e il fascicolo relativo allo studente solo dopo l'approvazione da parte della famiglia. A volte succede che la famiglia decida di non passare la documentazione e quindi di non utilizzare determinate agevolazioni.

Naturalmente noi spingiamo sempre affinché il fascicolo segua il bambino. È un lavoro di accompagnamento anche dei genitori. Posiamo affermare che la percezione delle difficoltà è diversa, ad esempio, la disabilità ad un certo punto diventa una condizione accettata dai genitori perché l'alunno può usufruire di agevolazioni e prestazioni importanti anche fuori dal contesto scolastico mentre invece affrontare la situazione di figlio con DSA è molto più difficile. Innanzitutto bisogna spiegare che il QI è nella norma e non si tratta perciò di un ritardo cognitivo ma di un ritardo dell'apprendimento, poi c'è da affrontare la parte del supporto, i DSA hanno diritto a varie misure e agevolazioni nell'apprendimento ma al di fuori della scuola non hanno alcun supporto, non hanno il diritto di avere un educatore a casa che li segua. Per alcuni genitori è difficile da accettare.

A: Cosa ne pensate della normativa sui BES?

M: La Direttiva e la Circolare sono sicuramente un gran passo avanti, soprattutto per ciò che riguarda l'area degli svantaggi. Sono stati aperti gli occhi, dal punto di vista legislativo, su situazioni di svantaggio poco visibili che però sono molto presenti nelle scuole. Per noi docenti avere uno strumento che in qualche modo tutela questa categoria ci supporta nel percorso didattico e questo è estremamente importante.

A: Il fatto che non ci sia una legge che tuteli la terza categoria è una mancanza della normativa italiana?

L: No, non è un mancanza perché nella terza categoria ci sono esigenze e condizioni che non hanno bisogno di un percorso medico ma solo di tipo

sociale, per esempio, è necessaria la presenza di un educatore al di là dell'orario scolastico che aiuti il bambino a fare esperienze, oppure quando è auspicabile un supporto linguistico per gli alunni stranieri. Sono svantaggi temporanei e poi ogni caso è a sé.

M: Secondo me l'unico problema riguarda le prove Invalsi. Non è previsto alcun esonero dalle prove per gli studenti che hanno palesemente delle difficoltà nell'apprendimento causate da svantaggi economico-sociali, culturali o linguistici. La trovo una cosa assurda, in primo luogo perché il risultato degli Invalsi sarà molto più basso nelle classi e nelle scuole dove vi è una più alta concentrazione di svantaggi e poi perché sia la scuola che gli studenti fanno grandi sforzi per migliorare e queste prove mortificano l'impegno e soprattutto il bambino o il ragazzo che si sente un incapace nei confronti dei compagni. Per di più le prove somministrate vanno a incidere sulla prestazione totale dell'alunno, soprattutto nelle medie, dove il risultato degli Invalsi concorre a modificare il voto finale dell'esame di Stato.

A: Vi sono delle difficoltà nell'applicare le disposizioni della normativa?

M: Il PDP come accennavamo prima è la parte più complicata. C'è una certa resistenza da parte degli insegnanti nell'utilizzare questo strumento, alle medie soprattutto. Per alcuni docenti si tratta di uno sforzo aggiuntivo e di un mero adempimento formale che va a sommarsi al lavoro, già consistente, di ognuno. Nella primaria c'è un'attenzione particolare e un senso di accompagnamento dell'alunno quindi l'attenzione verso questo strumento è certamente più sensibile. È anche vero che la resistenza è dovuta ad una scarsa conoscenza non solo della tematica, alunni con BES o alunni stranieri, ma c'è proprio una scarsa praticità nell'utilizzo di materiale e dispositivi, ci sono insegnanti che non sanno usare il computer e questo esclude loro da molte attività e mansioni. Poi avere un BES in classe è un impegno perché richiede agli insegnanti di applicare strategie e metodi di insegnamento differenti, che spesso richiedono energia in più. Quindi, in sintesi, parlerei di difficoltà nel senso che vi è una certa inesperienza, inadeguatezza di capacità e a volte scarsa volontà nell'applicare in modo corretto la normativa e le linee guida.

E: In questo Istituto la maggior parte dei PDP che vengono redatti riguardano soprattutto gli alunni facenti parte della terza categoria, quella degli

svantaggi. In questi casi diventa difficile individuare le difficoltà che impediscono la giusta prosecuzione del percorso scolastico e, soprattutto, stabilire quali strategie o misure siano opportune per ogni alunno. Sono condizioni temporanee quelle in cui si trovano gli alunni di questa categoria per questo motivo, a differenza della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici, il PDP si rifà ogni anno, deve essere rinnovato in base ai progressi dell'alunno e non è detto che se in questo anno scolastico viene redatto un PDP per un alunno l'anno successivo questo necessiti nuovamente di tale strumento, succede spesso che si registrino notevoli progressi degli alunni durante l'anno scolastico e che quindi l'anno seguente non abbiano più bisogno di strategie apposite.

A: Quando alla condizione di alunno con background migratorio si aggiunge la disabilità, un disturbo evolutivo specifico o una difficoltà nell'apprendimento come agiscono gli insegnanti?

M: Quando abbiamo un sospetto di DSA su un bambino straniero ci rifacciamo ai consigli dei logopedisti e alla normativa. Un bambino o un ragazzo straniero appena arrivato in Italia non può essere DSA, deve esserci un contatto prolungato con la lingua affinché possa acquisire un buon livello. Solamente dopo un lunga esposizione si può procedere con una valutazione. È normale per questi studenti incontrare difficoltà e sbagliare. Ci vuole tempo. Se invece, già vi è una certificazione di DSA per un bambino straniero (cosa molto rara) l'insegnante applica le indicazioni fornite dal logopedista per potenziare gli aspetti più carenti, segue la prassi che seguirebbe con un bambino autoctono. La NPI e la logopedista ci forniscono un decalogo con le misure compensative e dispensative, devo dire che è standardizzato, è uguale per tutti i bambini sta agli insegnanti, in base anche alla volontà e alle esigenze specifiche degli studenti, decidere quali misure attuare. Bisogna essere equilibrati, saper ascoltare e comprendere le esigenze di questi studenti. I bambini capiscono la loro situazione e noi dobbiamo evitare di escluderli ulteriormente dal resto della classe.

Per quanto riguarda, invece, l'alunno straniero con disabilità solitamente è previsto il sostegno quindi la situazione è decisamente diversa, ha un'assistenza personale e incide meno sul lavoro dell'insegnante di classe.

A: Nel valutare e nel trattare gli alunni con background migratorio e

bisogni educativi speciali si tende a considerare maggiormente la provenienza, la difficoltà o vengono considerate ugualmente entrambe?

E: Andiamo molto cauti, la parte culturale viene sempre presa in considerazione. Un alunno straniero avrà sicuramente più tempo per ambientarsi e la valutazione delle sue abilità terrà in conto la sua storia. La cosa importante è saper distinguere che tipo di alunno abbiamo davanti, spesso si fa un gran calderone senza considerare che essere straniero non vuol dire appartenere ad un'unica categoria: chi arriva dall'Egitto è diverso da chi arriva dalla Tunisia, chi arriva dal Camerun e diverso da chi arriva dalla Nigeria basti pensare alla lingua: in Camerun si parla francese, in Nigeria l'inglese e i sistemi scolastici sono differenti. Abbiamo alunni che hanno attraversato il Mediterraneo che hanno visto chissà quale orrore e subito chissà quale trauma, lo shock traumatico o la migrazione possono diventare una delle cause del ritardo che mostrano alcuni alunni. Poi ogni alunno ha caratteristiche proprie c'è chi è pigro, chi è competitivo, chi più sensibile. C'è anche una differenza sostanziale nelle famiglie e quindi anche in questo caso l'approccio cambia, le famiglie nordafricane per esempio hanno molta più difficoltà nell'accettare un percorso medico rispetto a una famiglia centroafricana.

A: Riuscite ad avere notizie sul percorso fatto dagli alunni stranieri prima di arrivare in Italia?

E: È molto difficile, la maggior parte delle volte non arriva nulla e se arriva qualcosa bisogna tenere in considerazione che i sistemi educativi sono diversi e che non conosciamo i metodi di valutazione quindi prendiamo tutto con le pinze. Per esempio è arrivato da poco un bambino dal Camerun e i genitori ci hanno consegnato la scheda di valutazione della scuola che ha frequentato nel suo paese, è un caso rarissimo e comunque solo la scheda di valutazione mi dice poco del trascorso scolastico del bambino.

A: Sono attivi corsi di formazione per gli insegnanti su temi come l'intercultura, i BES o anche le due cose insieme?

M: Abbiamo fatto un incontro molto interessante sugli stranieri in cui ci hanno spiegato le diverse differenze culturali e l'importanza del background da cui provengono gli studenti. Un altro corso che ho trovato utile è stato un quello sulla disgrafia, tenuto da un'associazione qui di Torino specializzata in

questa tematica che ha anche tenuto una serie di incontri gratuiti per i genitori di alunni disgrafici e non.

Inoltre, noi come GLI abbiamo proposto un corso dell'AID (Associazione Italiana Dislessia) denominato “Dislessia Amica”. É una piattaforma di *e-learning* che fornisce corsi online per i docenti che desiderano ampliare e migliorare le proprie conoscenze sui disturbi specifici dell'apprendimento e sulla scuola inclusiva. Devo dire però che la maggior parte delle iscrizioni sono arrivate dagli insegnanti di sostegno e da alcuni insegnanti di classe che però hanno già una formazione di base a riguardo.

Poi siamo anche in rete, facciamo parte dell'UTS, la rete delle scuole del territorio. Si tratta di un organo che offre strumenti per la didattica, corsi di formazione, si possono consultare esperti di software, BES e inclusione.

E: Sicuramente le abilità e le conoscenze dei docenti sono importanti ma non tutti sono effettivamente in grado di affrontare determinate situazioni. Inoltre, le conoscenze non bastano se non c'è un supporto tecnico, mi spiego meglio, sono necessari strumenti per mettere in pratica ciò che acquisiamo durante i corsi di formazione. Mancano gli strumenti come ad esempio le LIM (lavagna interattiva multimediale), una buona connessione internet e dei computers.

A: Cosa vuol dire che non tutti sono in grado di affrontare determinate situazioni?

E: Il tema dei BES è un tema che negli ultimi anni ha avuto molto seguito ma ci sono molte lacune. C'è molta resistenza da parte degli insegnanti, chi ha una formazione più recente o un grado di sensibilità maggiore è più attento e interessato a questa tematica chi, invece, ha una preparazione e una visione tradizionalista pone maggiore resistenza.

M: Ci sono anche quegli insegnanti che, invece, vedono BES ovunque. Il boom divulgativo che ha avuto questo tema ha rischiato di mettere in evidenza bisogni educativi speciali anche quando questi non c'erano. In questa scuola abbiamo avuto classi in cui vi era un PDP per ogni bambino, così è esagerato.

A: In linea di massima mi sembra che questo istituto sia molto attento alla tematica dei BES e per ovvie ragioni a quella degli studenti con background migratorio. C'è molta attenzione rispetto le esigenze di ogni

alunno e mi pare di capire che ci sia un forte interesse nel predisporre di un organico qualificato. Esiste un margine di miglioramento?

M: Sì, assolutamente. Bisognerebbe dotare la scuola di strumenti più fruibili e proporre corsi di formazione e aggiornamento in loco, corsi specifici sulle maggiori problematiche che incontriamo. Avere la possibilità di seguire delle lezioni qui a scuola permetterebbe di coinvolgere più insegnanti e di conseguenza migliorare la qualità delle risposte che diamo ai nostri studenti, si potrebbero usare per esempio alcune delle nostre ore di programmazione per seguire i corsi. Inoltre, bisognerebbe migliorare il rapporto con i genitori, coinvolgerli maggiormente, instaurare un rapporto di fiducia. Questo spesso manca. Servirebbero anche più mediatori o per lo meno un utilizzo maggiore e di lingue differenti, non sempre abbiamo il mediatore adeguato.

A: I materiale scolastico (libri, materiale audiovisivo ecc) è adeguato agli studenti con bisogni educativi speciali?

E: Devo dire che molte case editrici hanno iniziato a tenere in considerazione queste problematiche infatti nei libri sempre più spesso ci sono mappe concettuali al fine di ogni capitolo, cd con contenuti specifici, piccoli fascicoli con semplificazioni. Però non bastano, si è solo all'inizio e comunque serve sempre un lavoro a parte dell'insegnante per preparare le lezioni specifiche.

Intervista a: G. S. dott.ssa logopedista presso un centro di riabilitazione convenzionato con l'Asl di Torino

A: Qual è la tua esperienza con gli alunni con background migratorio e DSA?

G: Fino ad ora ho avuto e ho in carico solamente pochi bambini o ragazzi con DSA e un background migratorio. Si tratta comunque di alunni con madre lingua rumena già in Italia da molto tempo perché è impossibile riconoscere quanto le difficoltà incontrate dai neoarrivati siano di tipo linguistico o di apprendimento.

A: Quindi non esiste un test o delle prove che possano facilitare la valutazione?

G: Sì esistono dei test ma non servono per fare la diagnosi, tra l'altro non

sono molti. Quello che conosco io viene utilizzato per valutare le competenze verbali e non verbali degli alunni al fine di individuare eventuali difficoltà di apprendimento. Si chiama Babil ed è della Giunti. È un test che si fa al computer e per questo non richiedo l'aiuto di un mediatore. È stato ideato solamente per una fascia di età ristretta che va dai sei agli otto anni, quindi non è utilizzabile in molte circostanze. Sono utilizzabili solamente otto lingue differenti, il che non è molto. Si potrebbero usare dei mediatori ma questi dovrebbero essere formati adeguatamente o essere specialisti di questa tematica. Babil valuta una serie di fattori che possono essere predittivi per il rischio DSA quando ci sono delle difficoltà nelle prime fasi dell'apprendimento ma non può essere utilizzato per fare una diagnosi. Tutte le osservazioni che normalmente si potrebbero fare su un bambino italiano, osservazioni non strettamente collegate al punteggio del test, non si possono fare su un bambino straniero, a meno che il logopedista non sia fluente nella L1 del bambino. Inoltre, questo test può essere utilizzato anche dagli insegnanti.

A: Qual è la procedura per individuare un disturbo specifico dell'apprendimento?

G: Per una diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento bisogna rispettare dei tempi precisi. Per la dislessia, disortografia e la disgrafia bisogna aspettare la fine della seconda elementare mentre per la parte logico-matematica, quindi per una diagnosi di discalculia si deve attendere almeno la fine della terza elementare. Ci sono comunque casi in cui si possono prendere in carico bambini con forti indici predittivi, poi magari possono non sfociare in un DSA ma che rischiano di rimanere indietro con lo sviluppo degli apprendimenti. Si può comunque prendere in carico un bambino già dalla prima elementare se questo presenta un disturbo del linguaggio pregresso come un disturbo fonologico molto forte o un eloquio non completamente intelligibile.

Le prove che si somministrano per la diagnosi sono appunto prove di linguaggio che valutano la conoscenza lessicale, morfosintattica ecc e poi le prove specifiche di lettura, scrittura e calcolo. Per quanto riguarda la parte logico-matematica, mi aspetto che il calcolo sia una competenza abbastanza trasversale dal punto di vista culturale in cui non incide particolarmente il

fattore linguistico, ma anche qui bisogna valutare quanto un bambino proveniente da altri contesti culturali sia stato esposto all'apprendimento del calcolo.

La lettura e la scrittura sono competenze che migliorano un po' spontaneamente però sono anche competenze che vanno allenate, cioè, se a 6 anni il bambino legge una volta al mese poche righe sicuramente non potrà diventare un lettore veloce. È una questione di esperienza, come guidare, deve scattare l'automatismo. Se nelle prime fasi non c'è un allenamento costante e intenso tutto diventa più lento. Se l'automatismo non scatta si possono ipotizzare due scenari o una scarsa esposizione alla lingua e agli stimoli o un disturbo specifico dell'apprendimento. È sempre opportuno valutare l'aspetto culturale, ambientale e familiare quando si ha a che fare con studenti provenienti da un contesto migratorio.

A: Esiste una stima sul tempo medio che ci impiega un bambino o un ragazzo neoarrivato per imparare l'italiano?

G: No, è una cosa che non si può prevedere. Dipende da troppi fattori e da cosa si intenda per “imparare l'italiano”: imparare la grammatica? Imparare a parlarlo correttamente? Imparare a farsi capire? Per questo motivo vi è una linea molto sottile tra difficoltà linguistiche e disturbi dell'apprendimento, certificare un DSA è estremamente difficile, quasi impossibile, e bisogna tenere in considerazione diversi fattori oltre a quello della lingua, come ad esempio la storia familiare, il percorso scolastico intrapreso nel paese d'origine ed eventuali segnalazioni di difficoltà da parte delle insegnanti o dei professionisti nel paese di provenienza.

Fondamentalmente a un bambino straniero non si diagnostica un disturbo specifico. A meno che non si tratti di un bambino nato e cresciuto in Italia che ha seguito tutto il percorso scolastico nel nostro paese, in questo caso è più semplice diagnosticare un disturbo dell'apprendimento perché è stato totalmente, o quasi totalmente, esposto alla lingua italiana. I bambini hanno una mente plastica imparano le lingue facilmente quando sono piccoli quindi distinguono le sottigliezze della lingua e ne distinguono le inferenze per cui al momento dell'inserimento nella primaria dovrebbe già avere un bagaglio linguistico solido e se si notano difficoltà nella lettura e nella scrittura vanno approfondite le cause. Se invece il bambino arriva nel momento dell'inizio

della scuola primaria la situazione è differente perché le primissime fasi dell'apprendimento della lingua sono saltate. A questo punto è necessario aspettare che raggiunga un buon livello linguistico poi, eventualmente, si può procedere ad una valutazione se le difficoltà linguistiche sembrano persistere. Tuttavia è opportuno ricordare che questi disturbi hanno una certa familiarità, per questo motivo, bisogna approfondire la conoscenza della famiglia e indagare la presenza di eventuali simili difficoltà riscontrabili in altri membri della famiglia o cercare di capire se già il bambino aveva dei disturbi nel paese d'origine con la sua lingua madre.

A: Come funziona l'iter per la diagnosi?

G: La scuola non può di sua iniziativa contattare uno specialista. L'iniziativa deve partire dalla famiglia gli insegnanti, al massimo, possono indirizzarla ma non scavalcarla.

La procedura della diagnosi prevede innanzitutto una valutazione specifica del quoziente intellettivo (QI) da parte di un neuropsichiatra o uno psicologo. Se il risultato del test ci dà un QI al di sotto del 70 allora abbiamo un disturbo mentale, se il QI è tra 70 e 85 si parla di fascia *border*: non si tratta di un disturbo mentale ma le difficoltà riscontrate dal bambino possono essere spiegate dal fatto che la sua intelligenza in alcune circostanze non è abbastanza solida, ad esempio, negli aspetti legati alla memoria e all'attenzione o nel funzionamento dell'intelligenza fluida, quella che permette di integrare maggiori informazioni. Infine, se il QI risulta essere al di sopra dell'85, quindi nella norma, allora significa che non ci sono problemi di tipo cognitivo e si passa ad approfondire la parte più tecnica quella della scrittura, della lettura e del calcolo.

A: I test utilizzati per effettuare una diagnosi sono culturalmente referenziati?

G: Dunque, il test maggiormente consigliato dalle linee guida e dalle Consensus Conferenze, da utilizzare in età scolare, è la WISC. È il test più completo perché ha molte prove e valuta diverse aree: quella del ragionamento, quella della memoria di lavoro, quella della velocità di elaborazione e quella verbale. Quest'ultima è una componente molto forte del test e valuta la capacità dello studente di integrare informazioni per via verbale, ciò significa che bisogna avere una conoscenza della cultura e del

significato culturale delle parole. Nel caso di alunni stranieri sarebbe opportuno utilizzare il Leiter o le Matrici Progressive che sono test che prediligono la parte più visiva risultando però essere incompleti. Il QI è un concetto multicomponenziale e una di queste componenti è proprio il linguaggio che è molto importante e non posso tralasciare. Valutare uno studente straniero con questi test rischia di penalizzarlo in ogni circostanza: nei test non verbali viene tralasciata la parte del linguaggio che è necessaria per capire quali difficoltà incontra lo studente mentre con la WISC lo studente può risultare eccellente in tutte le aree tranne in quella verbale quindi nonostante il risultato sia sopra l'85 sarebbe comunque un risultato falsato. La soluzione ottimale sarebbe quella di somministrare, a questi studenti, un test creato nel paese di provenienza ma, a questo punto, chi somministra il test deve avere una conoscenza perfetta della materia e della lingua del paese di provenienza dello studente.

A: Come si può diagnosticare un DSA straniero?

G: Si attende che lo studente possa sostenere le prove in italiano perché mi aspetto che il suo linguaggio e la sua comprensione siano al pari di quello dei bambini autoctoni. Il fattore tempo è fondamentale. Se uno studente straniero è in Italia da tre o quattro anni posso pensare di utilizzare i test italiani standard se, invece, è qui da poco tempo posso comunque provare a fare una valutazione ma ho bisogno di un mediatore. In questo caso sorge spontanea una domanda: è così necessario fare una diagnosi in questo momento visto che il più delle volte il problema è linguistico?

Una cosa che però bisogna tenere in considerazione nei casi di DSA, soprattutto per ciò che riguarda la dislessia, è che prima si ha una diagnosi prima si può giovare della riabilitazione. Il trattamento effettuato sui alunni di 10/11 anni non sarà efficace come quello effettuato su alunni più piccoli. Un allenamento mirato sul potenziamento della correttezza ortografica e sulla velocità/correttezza in lettura danno dei miglioramenti significativi fino alla quinta elementare. Dopo questo momento i pazienti vengono comunque presi in carico dal servizio di logopedia ma non si lavora più sulla velocità e correttezza di lettura perché, se ci sono dei miglioramenti, quelli sono spontanei e, probabilmente, ci sarebbero già stati. Si lavora, perciò, sulla comprensione del testo, sul metodo di studio e sulla costruzione delle mappe

concettuali. Non si lavora più sulle abilità di base ma su livelli più alti. Il problema maggiore con gli studenti stranieri è proprio questo, cioè, fare una diagnosi quando ormai il trattamento sulle abilità di base non è più possibile oppure, viceversa, l'impossibilità di emettere una diagnosi precoce perché non sono presenti le competenze adeguate per procedere in questa direzione.

A: Una volta fatta la diagnosi come si interviene?

G: Il trattamento è soggettivo. Tuttavia, la procedura che viene utilizzata per gli studenti stranieri è la stessa che viene utilizzata per quelli italiani, si procede verso alcuni esercizi per migliorare gli aspetti più carenti. Il trattamento per lettura e scrittura è abbastanza standardizzato mentre quello per la matematica è molto più soggettivo e quindi può variare a seconda dell'alunno.

A: Uno studente dislessico con background migratorio, con una buona padronanza sia della L1 che della L2 e che sta seguendo dei trattamenti per migliorare la sua difficoltà, può migliorare in entrambe le lingue o no?

G: La velocità di lettura dipende dalla capacità di associare la lettera ad un suono fino a formare la parola che vediamo oppure dipende dall'anticipazione lessicale. Per il dislessico la difficoltà maggiore sta proprio nel riconoscere la lettera ed associarla ad un suono, perciò se vengono fatti dei trattamenti specifici in questo senso il bambino straniero dislessico avrà sicuramente dei miglioramenti nella lingua in cui avviene il trattamento ma non so se questo avvenga anche nella lingua d'origine. Ci sono ancora pochi studi su questo versante ma pensiamo all'arabo, non ci sono le stesse lettere dell'alfabeto latino quindi se il bambino tunisino, per esempio, migliora in italiano vedo difficile un miglioramento nell'arabo perché non vi è un trattamento specifico in quella lingua. Nella lingua cinese ci sono i grafemi e non le lettere quindi può succedere che la dislessia in questa lingua non emerga. Quando si è bilingui e si è dislessici lo si è in entrambe le lingue ma la differenza che in una di queste la dislessia può non apparire.

A: Come considera il lavoro svolto dalle insegnanti in questo ambito?

G: È molto importante il lavoro svolto dagli insegnanti e dalla scuola, infatti, prima di arrivare a contattare uno specialista è indispensabile che si metta in moto un percorso per potenziare gli ambiti in cui l'alunno è carente. In questa

fase la scuola dovrebbe riuscire a capire, non sempre perché alcuni casi sono complicati, se si tratta di un disturbo dell'apprendimento o di un bisogno transitorio. Può succedere che ci siano difficoltà importanti che, però, con il tempo migliorano. L'osservazione e il parere degli insegnanti è molto importante perché ci permette di avere un quadro completo della situazione e di comprendere come si evolve. Per quanto riguarda gli alunni stranieri la difficoltà è maggiore perché la linea tra DSA e difficoltà linguistiche è davvero sottile per questo motivo è necessaria molta attenzione, impegno, costanza e tempo.

Comunque è giusto precisare che ritardi nella diagnosi avvengono anche con gli studenti italiani, non solo con quelli stranieri.

BIBLIOGRAFIA

ALLULLI, Giorgio (2010), “Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020”, *Isfol*, http://www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/osservatorio-europa-2020/da-lisbona-2010-a-europa-2020-analisi-contributi-e-strumenti-nazionale?searchterm=allulli+dalla+strategia [consultato in data 10/10/2016]

BAGGIANI, Simona (2006), “L’istruzione e la formazione professionale. Le principali tappe della cooperazione a livello comunitario”, *Eurydice-Italia*, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/sintesi_tappe_cooperazione_U_E.pdf [consultato in data 18/10/2016].

BALDASSARRE, Luca (2008), “Una casa di vetro lungo il fiume. Migranti con disabilità: contesti, vissuti, prospettive”, *Accaparlante*, <http://www.accaparlante.it/articolo/una-casa-di-vetro-lungo-il-fiume> [consultato in data 16/12/2016].

BAUER Lucie, KAPROVA Zuzana, MICHAELIDOU Maria, PLUHAR Christine (2009), *Principi Guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva. Raccomandazioni politiche*, Odense: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili.

BÖHLMARK, Anders (2008), “Age at immigration and school performance: A siblings analysis using Swedish register data”, *Labour Economics* vol.15, 6: 1366-1387.

BONOLI, Giuliano (2012), “Active labour market policy and social investment: a changing relationship”, in N. Morel, B. Palier, J. Palme (a cura di), *Towards a social investment welfare state?*, Bristol/Chicago: Policy Press, 181-204.

BUCCI Daniela, GIACOBINI Carlo, MERLO Giovanni, SCHIANCHI Matteo (2013), *Migranti con disabilità. Conoscere il fenomeno per tutelare i diritti*, Roma: Fish Onlus.

BROTTO, Francesca, GIUNTA LA SPADA, Antonio (2011), *2020: i sentieri dell'Europa dell'Istruzione. La scuola nella cooperazione europea*, Roma: Armando Editore.

BURGER, Kaspar (2009), “How does early childhood care and education

affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds”, *Early Childhood Research Quarterly* vol.25: 140–165.

CEDERNA, Giuliano (a cura di) (2016), *7° Atlante dell'infanzia a rischio. Bambini e supereroi*, Milano: Treccani/Save the Children.

CALDIN, Roberta (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità figli di migranti*, Napoli: Liguori Editore.

CALDIN, Roberta, ARGIROPOULOS, Dimitris., DAINESE Roberto (2010), “Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 5, 1, <http://rpd.unibo.it/article/view/1740/1122> [consultato in data 19/12/2016].

CARITAS e MIGRANTES, *XXV Rapporto immigrazione 2015*, Perugia: Tau Editore.

CARNEIRO, Pedro, HECKMAN, James J. (2003), “Human Capital Policy”, National Bureau of Economic, <http://www.nber.org/papers/w9495.pdf> [consultato in data 13/07/2016].

CHRISTENSEN, Gayle, STANAT, Petra (2007), “Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed”, *Migration Policy Institute*, <http://www.migrationpolicy.org/research/language-policies-and-practices-helping-immigrants-and-second-generation-students-succeed> [consultato in data 11/11/2016]

COMMISSIONE EUROPEA (1993), *Libro Verde sulla Dimensione Europea dell'Educazione*, Bruxelles: Commissione Europea.

COMMISSIONE EUROPEA (2000a), *Conclusioni della presidenza, Consiglio Europeo di Lisbona*, Bruxelles: Commissione Europea.

COMMISSIONE EUROPEA (2000b), *A memorandum on lifelong learning*, Bruxelles: Commissione Europea.

COMMISSIONE EUROPEA (2009), *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, Bruxelles: Commissione Europea.

COMMISSIONE EUROPEA (2010), *Communication from the Commission*,

Europe 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Bruxelles: Commissione Europea.

COMMISSIONE EUROPEA (2013), *Support for children with special educational needs (SEN)*, Bruxelles: Commissione Europea.

COMMISSIONE EUROPEA (2015), *Relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)*, Bruxelles: Commissione Europea.

COSTA, Giuliana (2012), "Il Social Investment Approach nelle politiche di welfare: un'occasione di innovazione?", *La Rivista delle Politiche Sociali* vol.4: 335-353.

CRESSON, Édith, FLYNN Pádraig (1995), *Libro Bianco Insegnare ed apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles: Commissione Europea.

DALOISO, Michele, MELERO RODRÍGUEZ, Carlos Alberto (2016), "Lingue straniere e bisogni educativi speciali", *Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico (SAIL)* vol.7: 119-136.

DELORS, Jaques (1993), *Libro Bianco Crescita, Competitività e Occupazione*, Bruxelles: Commissione Europea.

EADSNE (2009a), *Multicultural Diversity and Special Needs Education*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

EADSNE (2009b), *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

EADSNE (2009c) *Special Needs Education Country Data 2008*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta, GALLIE, Duncan, HEMERIJCK, Anton, MYLES John (2002), *Why we Need a New Welfare State*, Oxford: Oxford Press University.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta (2007), "Childhood investments and skill formation", *International Tax and Public Finance* vol.15, <http://link.springer.com/article/10.1007/s10797-007-9033-0> [consultato in data

21/07/2016].

FAVARO, Graziella (2014), “Said, una notte in mare. La migrazione raccontata ai bambini”, *Sesamo*, <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/intercultura-in-pratica/said-una-notte-in-mare-la-migrazione-raccontata-ai-bambini1/> [consultato in data 28/11/2016]

FERRARA, Maurizio (2009), “From the welfare state to the social investment state”, *Rivista Internazionale di Scienze Sociali* vol.117: 513-528.

FOGAROLO, Flavio (2013), “Il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni con BES”, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento: Erickson, 144-182.

FOLGHERAITER, Kati TRESSOLDI, Patrizio E. (2003), “Apprendimento scolastico degli alunni stranieri: Quali fattori lo favoriscono?” *Psicologia dell’Educazione e della Formazione* vol.5, n.3: 365-388.

FONDAZIONE ISMU (2016), *Ventunesimo Rapporto sulle migrazioni 2015*, Milano: Franco Angeli.

FRANZINI, Maurizio (2013), *Disuguaglianze inaccettabili. L’immobilità economica in Italia*, Bari: Editori Laterza.

FRIEDMAN, Milton (1962), *Capitalism and Freedom*, Chicago: University of Chicago Press.

GASPERINI, Chiara (2013), “Lingua italiana L2 e DSA: un’identificazione complessa tra diagnosi precoce e gestione multidisciplinare”, *Formazione & Insegnamento* *Supplemento* XI-1, <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/625> [consultato in data 19/12/2016].

GEORGESON Jan, CAMPBELL-BAR Verity, BAKOSI Éva, NEMES Magdolna, PALFI Sandor, SORZIO Paolo, “Can we have an international approach to child-centred early childhood practice?”, *Routledge* vol.185, n.11-12, 1862-1879.

GIDDENS, Anthony (1998), *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Cambridge: Policy Press.

GOUSSOT, Alain, “Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. Una

ricerca sperimentale a Cesena: bambini figli di migranti con bisogni speciali”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica* vol.5, n.1, <http://rpd.unibo.it/article/viewFile/1763/1140> [consultato in data 19/12/2016].

HECKMAN, James J. (2008), “ Schools, Skills and Synapses”, *Economic Inquiry, Western Economic Association International* vol.46, n.3: 289-324.

HEMERIJCK, Anton (2012), “Two or three waves of welfare state transformation?”, in N. Morel, B. Palier, J. Palme (a cura di), *Towards a social investment welfare state?*, Bristol/Chicago: Policy Press, 33-60.

IANES, Dario, CRAMEROTTI Sofia (a cura di) (2013), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento: Erickson.

JENSON, Jane (2006), “Social Investment for New Social Risks:Consequences of the LEGO™ Paradigm for Children”, in J. Lewis (a cura di), *Children in Context: Changing Families and Welfare States*, Cheltenham/Northampton: Edward Elgar Publishing.

JENSON, Jane (2009), “Lost in Translation: The Social Investment Perspective and Gender Equality”, *Social Politics* vol.16, n.4: 446-483.

JENSON, Jane (2012), “Redesigning citizenship regimes after neoliberalism: moving towards social investment”, in N. Morel, B. Palier, J. Palme (a cura di), *Towards a social investment welfare state?*, Bristol/Chicago: Policy Press, 61-87.

KEYNES, John Maynard (1936), *The General Theory of Employment, Interest and Money*, Basingstoke, Regno Unito: Palgrave Macmillan.

LASCIOLI, Angelo (2011), “Dalla scuola dell'integrazione alla scuola dell'inclusione”, *L'Educatore* vol.2: 1-9.

LAWN, Martin, NOVOA, Antonio (2011), “The European Educational Space: New Fabrications”, *Sisyphus- Journal of Education*, vol.1: 11-18 revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/download/2827/2341 [consultato in data 21/10/2016].

MARINEDDU, Marta (2011), “Le difficoltà di apprendimento dei bambini stranieri. La storia di Nadir”, *Psicologia e Scuola*, 15: 32-39.

MARINEDDU, Marta, DUCA, Valeria, CORNOLDI Cesare (2006), “Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri”, *Difficoltà di*

apprendimento vol.12, n.1: 49-70.

MARTINAZZOLI, Caterina (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano: Franco Angeli.

MEIJER Cor, SORIANO Victoria, WATKINS Amanda (2003), *L'integrazione dei disabili in Europa*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

MIELE, Agostino, ARLEONI, Maria Luisa, BOLOGNESI, Anna Rosa, DEFILIPPI, Gabriella, GAGLIANO, Anna, GIORGETTI, Francesca, MALENSCHEK, Doris, MARTINELLI, Fulvia, SMITH, Paul (a cura di) (2014), *Bisogni educativi speciali-guida alla nuova normativa*, Milano: RCS Libri S.p.A.

MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni*, Roma: MIUR.

MIUR (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, Roma: MIUR.

MOREL, Nathalie, PALIER, Bruno, PALME Joakim (a cura di) (2012), *Towards a social investment welfare state?*, Bristol/Chicago: Policy Press.

MORGAN, Kimberly J. (2012), "Promoting social investment through work-family policies: which nations do it and why?", in N. Morel, B. Palier, J. Palme (a cura di), *Towards a social investment welfare state?*, Bristol/Chicago: Policy Press, 153-179.

MYERS, Dowell, GAO, Xin, EMEKA, Amon (2009), "The gradient of immigrant age-at-arrival effects on socioeconomic outcomes in the U.S.", *International Migration Review* vol.43, 1: 205-229

NESSE (2012), "Education and disability/special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. An independent report.", *Nesse*, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1> [consultato in data 17/10/2016].

NOCERA, Salvatore (2013), "L'evoluzione della normativa inclusiva in Italia e la nuova Direttiva ministeriale", in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento: Erickson, 86-110.

NOVOA, Antonio, DEJONG-LAMBERT, William (2003), “Educating Europe: an analysis of EU Educational Policies”, in D. Phillips, H. Ertl (a cura di), *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 41-72.

OCSE (2000), *Special Needs Education: statistics and indicators*, Parigi: OCSE/CERI.

OCSE (2005), *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: statistics and indicators*, Parigi: OCSE/CERI.

OCSE (2007) *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: statistics and indicators*, Parigi: OECD/CERI.

OCSE (2012), “Immigrant children’s age at arrival and assessment results”, *OCSE Education Working papers*, http://www.oecd-ilibrary.org/education/immigrant-children-s-age-at-arrival-and-assessment-results_5k993zsz6g7h-en [consultato in data 15/10/2016].

OCSE (2015), *Immigrant Students at School. Easing the journey towards integration*, Parigi: OCSE.

OCSE (2016a), *Education Indicators in Focus*, Parigi: OCSE.

OCSE (2016b), *Education at a Glance*, Parigi: OCSE.

OMS (2001), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento: Erickson.

OMS (2007), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Trento: Erickson

ONU (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*, New York: ONU.

PEROCCO, Fabio (2012), *Trasformazioni globali e nuove disuguaglianze. Il caso italiano*, Milano: Franco Angeli.

QVORTRUP, Jens (2009), “Are children human beings or human becomings? a critical assessment of outcome thinking”, *Rivista Internazionale di Scienze Sociali* n.3-4: 631-653.

SACCHI, Stefano (2007), “Il metodo aperto di coordinamento. Origini, ragioni e prospettive del coordinamento delle politiche sociali”, *Il Politico* vol.1:

5-57.

SANI, Serena (2012), *L'integrazione sociale e scolastica degli immigrati in Europa in Italia*, Lecce/Brescia: Pensa Multi Media Editore.

SANTAGATI, Mariagrazia, ONGINI, Vinicio (2016) (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, Rapporto nazionale A.s 2014/2015, Milano: Fondazione Ismu/Miur.

SCHNEPF, Sylke Viola (2006), "Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys", *Journal of Population Economics* vol.20: 527-545.

TANGOCCI, Claudio (2012), *Economia politica*, Milano: Hoepli

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action*, Parigi:UNESCO.

UNESCO (2000), *Final Report World Education Forum*, Parigi: UNESCO.

UNESCO (2000), *The Dakar Framework for Action*, Parigi: UNESCO.

UNESCO (2008), *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*, Ginevra: UNESCO.

UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Parigi: UNESCO.

VAN OURS, Jan, VEENMAN, Justus (2006), "Age at immigration and educational attainment of young immigrants", *Economics Letters*, vol.90, 3: 310–316

NORMATIVA ITALIANA CONSULTATA

DPR del 10 settembre 1982, n. 722, *Attuazione della direttiva (CEE) n. 77/486 relativa alla formazione scolastica dei lavoratori migranti*

CM del 16 luglio 1986, n. 207, *Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di I grado*

L. del 30 dicembre 1986, n. 943, *Norme in materia di collocamento e di trattamento dei lavoratori extracomunitari immigrati e contro le immigrazioni clandestine*

CM del 08 settembre 1989, n. 301, *Inserimento degli stranieri nella scuola*

dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio

CM del 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri.*

L'educazione interculturale

L. del 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*

DPR del 24 febbraio 1994, n.79, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alcuni portatori di handicap*

CM del 02 marzo 1994, n. 73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*

L. 6 marzo del 1998, n. 40, *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*

Dlgs del 25 luglio 1998, n. 286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*

DPR del 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*

L. 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*

CM del 01 marzo 2006, n.24, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*

DPCM del 19 maggio 2006, n.185, *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*

Nota Prot. Del 27 novembre 2008, n. 807, *Programma Scuole aperte, Piano nazionale L2 per alunni stranieri di recente immigrazione delle scuole secondarie di primo e secondo grado*

Linee guida del 4 agosto 2009, Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità

CM del 08 gennaio 2010, n. 2, *Indicazioni e raccomandazioni per*

l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana

L. del 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico

Linee guida del 12 luglio 2011, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento

DM del 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica

CM del 6 marzo 2013, n. 8, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica

Nota prot. del 22 novembre 2013, n. 2563, Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti

CM del 19 febbraio 2014, n. 4233, Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

SITOGRAFIA

Commissione Europea: http://ec.europa.eu/index_it.htm

Disabili.com: <https://www.disabili.com/>

Educazione e scuola: <http://www.edscuola.it/>

Eurostat: <http://ec.europa.eu/eurostat>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education: <https://www.european-agency.org/>

Fish Onlus: <http://www.fishonlus.it/>

Istat: <https://www.istat.it/it/>

Migrant Integration Policy Index: <http://www.mipex.eu/>

MIUR: <http://www.istruzione.it/>

OCSE: <https://www.oecd.org/>

Sesamo didattica interculturale: <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/>

Parlamento Europeo: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

Unione Europea, diritto dell'UE: https://europa.eu/european-union/law_it