

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM

DOSSIER
LA VULNERABILITÀ
COME RISORSA

RSE

ANNO LV NUMERO 3 SETTEMBRE/DICEMBRE 2017

COMITATO DI DIREZIONE

PINA DEL CORE
MARCELLA FARINA
MARIA ANTONIA CHINELLO
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
MARIA SPÓLNİK

COMITATO SCIENTIFICO

JOAQUIM AZEVEDO (PORTUGAL)
GIORGIO CHIOSSO (ITALIA)
JENNIFER NEDELSKY (CANADA)
MARIAN NOWAK (POLAND)
JUAN CARLOS TORRE (ESPAÑA)
BRITT-MARI BARTH (FRANCE)
MICHELE PELLERÉY (ITALIA)
MARIA POTOKAROVÁ (SLOVAKIA)

COMITATO DI REDAZIONE

CETTINA CACCIATO INSILLA
PIERA CAVAGLIÀ
HIANG-CHU AUSILIA CHANG
MARIA ANTONIA CHINELLO
SYLWIA CIEZKOWSKA
PINA DEL CORE
MARIA DOSIO
ALBERTINE ILUNGA NKULU
MARCELLA FARINA
KARLA M. FIGUEROA EGUIGUREMS
MARIA KO HA FONG
RACHELE LANFRANCHI
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
ANTONELLA MENEGHETTI
ENRICA OTTONE
MICHAELA PITTEROVÁ
PIERA RUFFINATTO
MARTHA SÉIDE
ROSANGELA SIBOLDI
ALESSANDRA SMERILLI
MARIA TERESA SPIGA
MARIA SPÓLNİK
MILENA STEVANI
BIANCA TORAZZA

DIRETTORE RESPONSABILE

MARIA ANTONIA CHINELLO

COORDINATORE SCIENTIFICO

MARCELLA FARINA

SEGRETARIA DI REDAZIONE

MARIA PIERA MANELLO

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE
EDITA DALLA PONTIFICIA
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"AUXILIUM" DI ROMA

DIREZIONE

Via Cremolino 141
00166 Roma

Tel. 06.6157201

Fax 06.615720248

E-mail

rivista@pfse-auxilium.org

coordinatore.rse@pfse-auxilium.org

Sito internet

<http://www.pfse-auxilium.org>

Informativa D. lgs 196/2003

I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.



ASSOCIATA
ALLA UNIONE STAMPA
PERIODICA
ITALIANA

Aut. Tribunale di Roma

31.01.1979 n. 17526

Progetto grafico impaginazione
e stampa
EMMECIPI SRL

ISSN 0393-3849

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

ANNO LV NUMERO 3 • SETTEMBRE/DICEMBRE 2017

Poste Italiane Spa
Sped. in abb. postale d.l. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 2 e 3, C/RM/04/2014

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM



DOSSIER

LA VULNERABILITÀ COME RISORSA

Vulnerability as a Resource

Introduzione al Dossier

Introduction to the Dossier

Marcella Farina 334-339**«L’hai fatto poco meno di un Dio,
di gloria e di onore lo hai coronato» (SI 8,6)**«You made him little less than a God, you have
crowned him with glory and honor» (Ps 8, 6)*Marcella Farina* 340-355**Sofferenza, vulnerabilità e ricerca di senso**

Suffering, vulnerability and search for meaning

Karla Marlene Figueroa Eguigurems 356-370**La “vulnerabilità”, una via del “nuovo” umanesimo.
La proposta di Jean Vanier**“Vulnerability” a path for a “new” humanism.
Jean Vanier’s proposal*Chiara Cioli* 371-385**Spunti per rileggere il Sistema preventivo
nella prospettiva dell’inclusione**Points for re-reading the Preventive System
from an inclusive prospective*Piera Ruffinatto* 386-403**Cambiare lo “sguardo” per costruire
una società senza “scarti”.
Il contributo di Mediterraneo senza handicap**Change one’s “glance” so as to build a society
without “trash”. The contribution of Association
*Mediterranean without Handicap**Michela Carrozzino - Piera Ruffinatto* 404-418

SISTEMA PREVENTIVO OGGI

Explorar futuras alternativas en la educación. Formarse-formando

Auto-formation while forming others.
A proposal for the formation of working teachers
in salesian schools in Spain

María del Carmen Canales Calzadilla 420-430

ALTRI STUDI

La responsabilità per l'altro. Il lavoro educativo nelle comunità di riabilitazione nel pensiero di E. Lévinas

Responsibility for others.
The educative work in rehabilitation communities
in the thought of E. Lévinas

Giuseppe Costanzo - Walter Sabbatoli 432-442

Famiglie d'altrove nella scuola italiana. Costruire percorsi di crescita condivisi tra insegnanti e genitori

Families in italian schools: teachers and parents
build shared pathways for growth

Alessia Bartolini 443-452

Per formare ad una corretta sensibilità liturgica

Forming to a correct liturgical sensibility

Antonella Meneghetti 453-464

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

Libri ricevuti 163-167
321-323
476-478

Indice dell'annata 2017 480-488

Norme per i collaboratori della Rivista 490-491

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM

DOSSIER
LA VULNERABILITÀ
COME RISORSA

RSE

SPUNTI PER RILEGGERE IL SISTEMA PREVENTIVO NELLA PROSPETTIVA DELL'INCLUSIONE

POINTS FOR RE-READING THE PREVENTIVE SYSTEM
FROM AN INCLUSIVE PROSPECTIVE

PIERA RUFFINATTO¹

Al termine di una lunga vita spesa nella ricerca e nello studio della pedagogia di san Giovanni Bosco,² Pietro Braido affermava: «È da riconoscere che nella storia reale il “sistema preventivo”, proprio perché non rigidamente dottrinario, ma esperienziale, ha rivelato marcate caratteristiche di “sistema aperto”». ³ In effetti, dato il suo radicamento nella prassi e la sua aderenza alle problematiche educative che mutano con le differenti situazioni socioculturali ed esistenziali, questo metodo non è chiuso in un'epoca storica e non ha esaurito le sue potenzialità pedagogiche. ⁴

In questo contributo presento alcuni spunti di rilettura del metodo per quello che concerne la centralità dei giovani e la risposta preventiva ai loro molteplici e diversificati bisogni educativi.

Anche se le problematiche del mondo giovanile odierno non possono essere paragonate a quelle del tempo del santo educatore, le sue intuizioni rimangono valide perché ancorate all'umanesimo pedagogico cristiano integrale. Alcune di esse verranno brevemente presentate nella prima

parte ed in seguito saranno rilette alla luce della riflessione della pedagogia speciale e del peculiare approccio alla diversità che la caratterizza. In particolare, mi soffermerò sui nuovi paradigmi concettuali dell'integrazione e dell'inclusione, sulla “speciale normalità” e sul “bisogno educativo speciale”.

L'intento è quello di offrire ai professionisti che conoscono ed applicano il Sistema preventivo nella loro pratica educativa la possibilità di risituarsi in questo orizzonte non solo sentendosi pienamente in sintonia con il criterio salesiano preventivo e inclusivo, ma potendolo anche arricchire a livello metodologico e operativo.

1. La centralità dei giovani e dei loro bisogni educativi nell'azione preventiva di don Bosco

L'esperienza preventiva di don Bosco si sviluppa e si organizza a partire dal contatto ed in risposta alla gioventù povera e abbandonata del suo tempo. È certamente la sua relazione costante e appassionata con questo “mondo” ad aver permesso a don Bosco di trovare risposte adatte a tali bisogni.

In effetti, le formulazioni stereotipate che troviamo nei suoi scritti quali, “gioventù povera e abbandonata”, “pericolante e pericolosa”,⁵ nella realtà della sua pratica educativa rivelano volti molteplici e diversificati bisogni educativi: giovani carcerati o ex carcerati, immigrati stagionali o stabili, in particolare, giovani spazzacamini o addetti a umili lavori arrivati in città dalle montagne e dalla campagne, ragazzi a rischio o già sulla strada, analfabeti o esposti al proselitismo valdese, garzoni e artigiani potenziali vittime di società operaie e mutue di tendenza laica, studenti in pericolo di finire in scuole di ispirazione laicista o massonica.

Il contesto sociale che accoglie questi ragazzi, è segnato dall’espansione industriale, demografica ed edilizia della città di Torino che provoca il fenomeno degli immigrati, degli sradicati e degli abbandonati.⁶

A contatto con l’ambiente cittadino don Bosco si rende conto delle condizioni disumane in cui versano i giovani, egli stesso, infatti, si reca nelle carceri, negli ospedali, nelle piazze, entra nelle soffitte e nei tuguri dove gli immigrati senza tetto si rifugiano. Il modo originale con cui egli accosta questi giovani consiste nel fatto che, prima di costruire per loro luoghi di ricovero e di assistenza, aspettando che questi vengano ad alloggiarvi, è lui stesso a raggiungerli con la sua presenza benevola, calda di umanità, capace di “guadagnarne il cuore”. Con tale pratica egli realizza l’intuizione avuta dopo la sua prima visita nelle carceri cittadine: «Se questi giovanetti avessero fuori un amico, che si prendesse cura di loro, li assi-

stesse e li istruisse nella religione nei giorni festivi, chi sa che non possano tenersi lontani dalla rovina o almeno diminuire il numero di coloro che ritornano in carcere?».⁷

Sin dalle origini, quindi, don Bosco riserva un’attenzione ampia ai bisogni formativi dei giovani, impegno che col tempo si dilata ulteriormente anche per il progressivo e costante complessificarsi dei problemi sociali. È quindi impossibile ricondurre ad un’unica categoria la “gioventù povera e abbandonata” di cui s’interessa operativamente don Bosco perché: «essa abbraccia complessivamente una fascia di giovani piuttosto ampia, i cui margini inferiori confinano con il mondo “diverso” dei “delinquenti” e degli stessi “corrigendi” che hanno avuto a che fare con la giustizia, ed anche con un tipo imprecisato di ragazzi ritenuti pressochè irrecuperabili con la sola disciplina preventiva».⁸

1.1. Educare tutti i giovani valorizzando le differenze: il principio inclusivo della pedagogia salesiana

A fondamento della scelta pedagogica di don Bosco vi è l’antropologia giovanile cristiana orientata da un principio inclusivo. Per lui, infatti, tutti i giovani *sono educabili*, a prescindere dalle loro condizioni di vita e quindi *devono essere educati*. Infatti, per la fragilità che caratterizza la sua età, il ragazzo facilmente «in un momento dimentica le regole disciplinari, i castighi che quelle minacciano.

Perciò spesso un fanciullo si rende colpevole e meritevole di una pena, cui egli non ha mai badato, che niente affatto ricordava nell’atto del fallo commesso e che avrebbe per certo

RIASSUNTO

Il contributo rilegge l'attenzione personalizzata nei confronti dei giovani poveri e abbandonati caratteristica centrale nel Sistema preventivo di don Bosco alla luce dei paradigmi concettuali della pedagogia speciale quali l'integrazione e l'inclusione, la "speciale normalità" e il "bisogno educativo speciale". L'intento è di far dialogare alcuni principi del metodo salesiano con le istanze dell'odierno discorso pedagogico per farne emergere prospettive di rilettura attualizzante utile alla pratica

degli educatori oggi.

Parole chiave: Sistema preventivo, giovani poveri e abbandonati, inclusione, bisogni educativi speciali, speciale normalità.

SUMMARY

This article re-reads personalized attention given to poor and abandoned youth, a central characteristic of the Preventive System of Don Bosco, in the light of conceptual paradigms of this special pedagogy, such as integration, inclusion, "special normal behaviors", and "special educational needs". The aim of this

evitato se una voce amica l'avesse ammonito». ⁹ La radice di tale fragilità consiste nella disorganizzazione psichica che caratterizza l'età evolutiva e precede qualunque intervento formativo: «I giovanetti mancando di istruzione, di riflessione, eccitati dai compagni o dalla irriflessione, si lasciano spesso ciecamente strascinare al disordine pel solo motivo di essere abbandonati». ¹⁰

A contatto con i ragazzi don Bosco ne osserva le diversità di carattere e gli svariati gradi di risposta. Le sue *classificazioni* mirano a realizzare un trattamento educativo differenziato. ¹¹ È lo stesso don Bosco a giustificarlo come necessario: «È nostro stretto dovere di studiare i mezzi che valgono a conciliare questi caratteri diversi per far del bene a tutti senza che gli uni siano di nocumento agli altri». ¹² Nel trattamento differenziato auspicato da don Bosco convergono, da

una parte, la percezione del ragazzo circa la propria identità e le proprie potenzialità di recupero e di sviluppo, e dall'altra, l'azione dell'educatore che applica una "pedagogia della speranza" convinto sempre che il seme gettato darà frutto col tempo e con l'aiuto della grazia di Dio. ¹³

«A coloro che hanno sortito dalla natura un carattere, un'indole buona», afferma don Bosco, «basta la sorveglianza generale spiegando le regole disciplinari e raccomandandone l'osservanza». ¹⁴

«La categoria dei più», tuttavia, «è di coloro che hanno carattere ed indole ordinaria, alquanto volubile e proclive all'indifferenza».

Questi, secondo don Bosco, «hanno bisogno di brevi ma frequenti raccomandazioni, avvisi e consigli.

Bisogna incoraggiarli al lavoro, anche con piccoli premi e dimostrando di avere grande fiducia in loro senza

article is to encourage dialogue between several principles of the Salesian method with some instances of today's pedagogical discourse, bringing out helpful and practical proposals for educators today.

Key words: Preventive System, poor and abandoned youth, inclusion, special educative needs, special normal behaviors.

RESUMEN

La contribución propone una relectura de la atención personalizada hacia los jóvenes pobres y abandonados, característica central en el

sistema preventivo de Don Bosco, a la luz de algunos paradigmas conceptuales de la pedagogía especial, como la integración y la inclusión, la “normalidad especial” y la “necesidad educativa especial”.

El objetivo es hacer dialogar los principios del método salesiano con las instancias del discurso pedagógico hodierno para detectar perspectivas de relectura actualizada, útiles para la práctica de los educadores de hoy.

Palabras clave: Sistema preventivo, jóvenes pobres y abandonados, inclusión, necesidades educativas especiales, normalidad.

trascurarne la sorveglianza». L'impegno più grande, fatto di sforzi e sollecitudini, però, va rivolto ai ragazzi difficili e discoli il cui numero si può calcolare uno su quindici.

Con questi ragazzi l'educatore deve impegnarsi per conoscerli, informarsi della loro passata maniera di vivere, mostrarsi loro amico, lasciarli parlare molto, ma lui parlare poco con discorsi brevi, esempi, episodi ecc. L'importante è non perderli mai di vista senza dar loro l'impressione che si abbia diffidenza di loro.¹⁵

Diversi, dunque, sono i livelli di partenza dei giovani, ma tutti, secondo don Bosco, devono essere inclusi in un progetto educativo che mira a promuoverne l'intelligenza, intesa anche come capacità di “conoscere il bene che loro viene fatto personalmente”;¹⁶ di farne maturare il cuore, naturalmente sensibile e capace di riconoscere l'altro e di ricambiarlo in

una feconda relazione interpersonale; di far loro incontrare l'amore di Dio in modo personale.

L'educazione preventiva, pertanto, mira a svelare ai giovani la propria dignità umana, e in alcuni casi a restituirla, partendo sempre dal presupposto che in ciascuno, anche nel più limitato da fragilità personali o condizionamenti sociali, è presente un «punto accessibile al bene e dovere primo dell'educatore è di cercar questo punto, questa corda sensibile del cuore e di trarne profitto».¹⁷

Il fine del Sistema preventivo è sintetizzato da don Bosco nella nota formula “buoni cristiani ed onesti cittadini”,¹⁸ ma molteplici sono gli obiettivi, e differenziati i percorsi, perché, pur puntando all'ideale, don Bosco si accontenta del “possibile” ed è attento ai livelli e alle capacità reali di ciascuno.

1.2. La cura dell'ambiente in ottica preventiva

Accanto all'età e alle caratteristiche individuali dei giovani vi sono altre forze in campo che possono frenare o bloccare il processo educativo. Nell'*Introduzione al Piano di Regolamento* per l'Oratorio di Valdocco don Bosco afferma: «Questa porzione, la più dilicata e la più preziosa dell'umana Società, su cui si fondano le speranze di un felice avvenire, non è per se stessa di indole perversa.

Tolta la trascuratezza dei genitori, l'ozio, lo scontro de' tristi compagni, cui vanno specialmente soggetti ne' giorni festivi, riesce facilissima cosa l'insinuare ne' teneri loro cuori i principii di ordine, di buon costume, di rispetto, di religione; perché se accade talvolta che già siano guasti in quella età, il sono piuttosto per inconsideratezza, che non per malizia consumata».¹⁹

L'ambiente che circonda il ragazzo può rivelarsi grave fattore di rischio soprattutto se la famiglia non è in grado di assumersi la responsabilità dell'educazione dei figli e se il gruppo dei pari influisce negativamente.²⁰ Nel *Promemoria per il Ministro Crispi* don Bosco elenca alcune criticità derivanti dalla trascuratezza della famiglia: «Io credo che si possano chiamare non cattivi ma in pericolo di venir tali coloro che: 1° Dalle città o dai diversi paesi dello stato vanno in altre città e paesi in cerca di lavoro. Per lo più costoro portano seco un po' di danaro, che consumano in breve tempo. Se poscia non trovano lavoro, versano in vero pericolo di darsi al ladroneccio e cominciare la via che li conduce alla rovina. 2° Quelli che fatti orfani

dei genitori non hanno chi li assista e quindi rimangono abbandonati al vagabondaggio e alla compagnia dei discoli, mentre una mano amica, una voce caritatevole avrebbe potuto avviarli nel cammino dell'onore e dell'onesto cittadino. 3° Quelli che hanno i genitori i quali non possono o non vogliono prendere cura della loro figliuolanza; perciò li cacciano dalla famiglia o li abbandonano risolutamente. Di questi genitori snaturati purtroppo è grande il numero. 4° I vagabondi che cadono nelle mani della pubblica sicurezza, ma che non sono ancora discoli. Costoro se venissero accolti in un ospizio ove siano istruiti, avviati al lavoro, sarebbero certamente tolti alle prigioni e restituiti alla civile società».²¹

Don Bosco è dunque consapevole dell'interdipendenza dei fattori personali e dei fattori contestuali/ambientali nel processo educativo ed egli ritiene che il Sistema preventivo sia il metodo più adatto per valorizzarla a vantaggio del ragazzo. Infatti, egli concepisce ed applica la *preven-tività* soprattutto nella sua valenza educativa e promozionale che non solo contrasta il rischio e impedisce il danno, ma soprattutto fa leva sulle risorse presenti nel giovane e nell'ambiente, le potenzia e, attraverso un'azione sinergica della comunità, le valorizza in vista della sua crescita. Tale scelta trova nell'Oratorio la sua manifestazione concreta. L'Oratorio, in quanto istituzione totale, è il campo di realizzazione di una feconda integrazione tra educazione formale e non formale dove la scuola è orientata all'avviamento al lavoro e alla vita; il tempo libero è arricchito di attività

formative come il gioco e lo sport, la musica e il teatro; l'educazione religiosa si dà attraverso la concreta e personale esperienza cristiana mediata dalla catechesi e dalla vita sacramentale, dalla condivisione e dalla preghiera. La comunità oratoriana è luogo di socializzazione e di formazione alle relazioni interpersonali improntate a spontaneità e familiarità, prossimità e condivisione di vita tra educatori e giovani e tra i giovani stessi, sempre protagonisti attivi dell'azione educativa.

In conclusione, don Bosco amplia la categoria "gioventù povera e abbandonata" in uso ai suoi tempi e, assumendo una visione integrale di persona e un approccio preventivo alla sua educazione, la mette al riparo da ogni rischio di etichettamento o esclusione. Il suo approccio alle differenze personali e sociali dei giovani è orientato dal principio *inclusivo* per cui tutti sono educabili e vanno educati privilegiando i più bisognosi e fragili. Nella sua pratica educativa egli tiene presenti la *diversità* dei *bisogni educativi*. Di qui la *personalizzazione* e *differenziazione* dei percorsi educativi che devono considerare con attenzione le singolari fragilità psichiche e tener presenti le negligenze educative da parte degli adulti.

Gli aspetti evidenziati meritano di essere approfonditi non solo a livello storico, ma anche in prospettiva attualizzante alla luce dei nuovi paradigmi della pedagogia, in particolare di quella che si occupa dell'educazione speciale intesa come attenzione alle differenze in chiave progettuale. Un'attenta riflessione introduce anche a confrontarsi con nuovi linguaggi in

grado di esprimere tale attenzione quali, ad esempio: integrazione e inclusione, "speciale normalità" e "bisogni educativi speciali". Anche oggi, tuttavia, è importante comprendere la terminologia per andare oltre, ovvero raggiungere la persona nella sua domanda di educazione integrale e realizzare una pratica in grado di rispondervi in modo eccellente.

2. Verso nuovi paradigmi di lettura della diversità

L'approccio alla diversità è radicalmente cambiato negli ultimi anni. Fino a quaranta anni fa, le persone con difficoltà legate a deficit organici o psichici venivano considerate soggetti inferiori, meno abili, più deboli.²² Il disadattamento era considerato una caratteristica individuale, come esito di ereditarietà o come conseguenza dell'ambiente.

Lo scenario oggi è profondamente mutato anche per l'emergere del paradigma della complessità e la relativa ottica sistemico-relazionale che lo caratterizza. L'azione educativa, pertanto, «sposta l'attenzione e l'ambito di intervento dall'individuo singolo e isolato alle sue relazioni con il contesto, alle relazioni con gli altri individui, con le istituzioni, con i gruppi, con i servizi, in una visione circolare in cui il comportamento di ciascun membro in un sistema (famiglia, gruppo sociale, servizio) influenza inevitabilmente il comportamento degli altri e a sua volta ne è influenzato».²³

Anche il concetto di bisogno educativo si è ampliato in considerazione della scoperta, del riconoscimento e della valorizzazione della "diversità" come caratteristica di tutti e di cia-

scuno. Di qui un modello di pratica formativa sempre più attenta alla persona, e nello stesso tempo più capace di motivare, orientare e sostenere lo sviluppo nella complessità personale e socioculturale in cui vive.²⁴

In questo cambio di orizzonte si è realizzato anche il superamento del costruito normalità/diversità orientandosi verso nuovi paradigmi antropologici in particolare, quelli prospettati dalla *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF)²⁵ che si attesta ormai quale «riferimento culturale e scientifico fondamentale anche per ripensare il sistema di integrazione scolastica nella prospettiva della realizzazione della scuola inclusiva».²⁶

L'ICF favorisce un approccio alla persona - qualunque sia il suo stato di salute - dalla portata innovativa e multidisciplinare perché è fondato sulle moderne visioni sistemiche delle scienze dell'educazione che tendono a contestualizzare in modo complesso i comportamenti e gli stati di benessere o malessere combattendo gli specialismi che tendono a frammentare la persona nei suoi vari funzionamenti.²⁷

Di fatto, nell'ICF, il benessere/funzionamento umano e le sue relative difficoltà sono concepite come la risultante di un sistema di influenze reciproche tra aspetti biologici, strutturali, di competenze, di partecipazione a ruoli sociali, di facilitazioni o ostacoli ambientali, familiari, sociali, religiosi, culturali, psicologici. Ne deriva una visione dell'alunno «completa, globale, olistica, sistemica, non riducibile ai soli aspetti biologici, di abilità, sociali o familiari. Aspetti che inte-

ragiscono e originano stati di benessere o di difficoltà».²⁸

Questa logica sta anche a fondamento del modello di integrazione scolastica che considera l'ambiente quale elemento decisivo nella formazione di una difficoltà perché essa non viene rigidamente legata al deficit in sé quanto piuttosto alle forme e alle modalità con cui queste condizioni di salute interagiscono con i fattori ambientali e personali.²⁹

Questa visione olistica e sistemica ha contribuito anche a modificare il concetto di "normalità" e di "specialità" mettendo in discussione il concetto di norma legato alla frequenza numerica statistica che, dunque, non è più ritenuta una categoria utile per comprendere i bisogni educativi della nostra società.

Secondo la Dichiarazione di Salamanca del 1994,³⁰ considerata il manifesto della scuola inclusiva, la domanda educativa può essere soddisfatta solo se si promuove una pedagogia centrata sul singolo alunno (*child-centred pedagogy*) rispondendo così alle esigenze di tutti e di ciascuno.³¹ Essa considera obiettivo condiviso a livello mondiale il principio inclusivo, infatti, sostiene che è «necessario ed urgente garantire l'educazione, nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno bisogni educativi speciali».³² L'integrazione di questi soggetti dentro il sistema comune di educazione è strategia efficace per «combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione e raggiungendo l'obiettivo di un'educazione per tutti».³³ In

questo modo il paradigma della scuola per tutti e dell'accoglienza del diverso mette in evidenza che il "sistema" educativo non è pensato per intercettare il bisogno educativo degli studenti "normali", cioè che rientrano nella "norma" bensì per rispondere alle caratteristiche di ciascuno. Per tradurre questo sforzo interpretativo del bisogno educativo nella sua complessità viene introdotto il concetto di "speciale normalità".

2.1. Intercettare la "specialità" del bisogno nella "normalità" delle situazioni educative

Prima di procedere a chiarire il significato di "speciale normalità" nel contesto dell'attenzione ai bisogni educativi di tutti gli alunni, è utile richiamare il significato pedagogico del termine "normalizzazione". Secondo il pedagogista Roberto Zavalloni, «il concetto di normalizzazione corrisponde sostanzialmente a quello di "personalizzazione" nel senso di raggiungere il pieno equilibrio all'interno della propria personalità; corrisponde al concetto di "socializzazione", in quanto indica che l'integrazione sociale della persona permette di superare ogni limite di emarginazione in rapporto agli altri; significa pure "maturazione", vale a dire: pieno sviluppo maturativo della personalità dei singoli individui». ³⁴ Anche Mario Mencarelli considera la "normalizzazione" quale obiettivo dell'educazione speciale senza intenderla però come un "ritorno alla normalità", bensì come «sviluppo del massimo di funzionalità che il soggetto può esprimere». ³⁵ Il focus è concentrato sulle peculiarità e specificità individuali di ogni alunno met-

tendo in relazione di interdipendenza - e non in contrapposizione - la "normalità" e la "specialità". Infatti, non solo è legittimo, ma è doveroso che la scuola ponga attenzione a tutte quelle difficoltà evolutive che si riferiscono alla persona in crescita e che, tuttavia, non fanno di lei una realtà *altra*, "speciale", appunto. ³⁶ Si può dire quindi che «l'essere "normalmente speciale" è dato comune a tutti e trasversale alle differenti storie di vita delle persone: siamo veramente "tutti diversi e tutti uguali"». ³⁷ Ora, solo uno "sguardo pedagogico", attento alle singolarità di ciascun alunno sa individuare particolari nascosti e poco percepibili, sa porre attenzione alla specialità e singolarità di tutti gli alunni e sa attivare di conseguenza l'intervento specifico che richiede differenziazioni nella didattica, nello stile di elaborazione delle informazioni, nel rispetto della pluralità delle intelligenze e stili di pensiero. ³⁸ La "speciale normalità", dunque, altro non è che la capacità da parte del docente di intercettare all'interno dei normali bisogni educativi che tutti gli alunni hanno (bisogno di sviluppare competenze, bisogno di appartenenza, di identità, di valorizzazione, di accettazione), la domanda di aiuto più specifica, quella che rivela eventuali difficoltà che, a vari livelli, impediscono di vivere positivamente il processo di crescita. In questo senso il bisogno educativo diventa "speciale". ³⁹

2.2. Arricchire lo sguardo al bisogno educativo di attenzione "speciale"

Il termine "Bisogno Educativo Speciale" (BES) fa riferimento ad un oriz-

zonte semantico complesso e poliedrico ed è strettamente collegato al discorso sulla scuola inclusiva. Secondo l'*International Standard Classification of Education* dell'UNESCO, esso include tutte le problematiche che impediscono alla persona di condurre una crescita ottimale.⁴⁰ In Italia, l'espressione entra in uso con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012⁴¹ che illustra gli strumenti d'intervento per alunni con BES e regola l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, e la Circolare Ministeriale del 2013⁴² che contiene le indicazioni operative relativamente alla Direttiva e in un certo senso la completa.⁴³ In precedenza, la legge 170 del 2010 ha riconosciuto il diritto di personalizzazione agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA).⁴⁴

Secondo la prospettiva di Dario Ianes, il BES 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, la dislessia, il disturbo da deficit attentivo, ad esempio, e altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socio-culturale».⁴⁵

La situazione negativa, che può darsi a livello organico, biologico, oppure familiare, sociale, ambientale, contestuale o in combinazioni di queste, può causare difficoltà, ostacoli, rallentamenti nei processi di apprendimento, disturbi gravi o leggeri, permanenti o transitori.⁴⁶ Così, ad esem-

pio, la categoria delle difficoltà di apprendimento si dilata ed oltre ad includere i tradizionali disturbi come la dislessia, la disgrafia e la discalculia, considera pure il disturbo da deficit attentivo con o senza iperattività, i disturbi nella comprensione del testo, le difficoltà visuo-spaziali, le difficoltà motorie, la goffaggine, la disprassia evolutiva. Vi sono anche alunni con difficoltà di linguaggio o disturbi specifici nell'eloquio e nella fonazione; altri con disturbi dello spettro autistico, dall'autismo più chiuso con ritardo mentale alla sindrome di Asperger o all'autismo ad alto funzionamento.⁴⁷ Accanto a questi alunni, ve ne sono altri che presentano un apprendimento difficile, rallentato, uno scarso rendimento scolastico. Vi sono poi alunni con difficoltà emozionali quali timidezza, collera, ansia, depressione, inibizione. Altri che presentano forme più complesse di difficoltà riferibili alla dimensione psichica quali i disturbi della personalità, le psicosi, i disturbi dell'attaccamento. Le più frequenti sono le difficoltà comportamentali che vanno dal semplice comportamento aggressivo fino ad atti autolesionistici, al bullismo, i disturbi del comportamento alimentare, i disturbi della condotta, oppositività, delinquenza, uso di droghe.⁴⁸ Le difficoltà nell'ambito delle relazioni, poi, si esprimono in disagi nell'ambito psicoaffettivo per cui si individuano bambini isolati, ritirati in sé, oppure bambini eccessivamente dipendenti e passivi. Anche l'ambito familiare degli alunni può creare notevoli difficoltà se si pensa alle situazioni delle famiglie disgregate, patologiche, trascuranti o con episodi di abuso o

maltrattamento, che hanno subito eventi drammatici o che vivono comunque alti livelli di conflitto.⁴⁹ Vi sono anche deprivazioni che interessano la dimensione socio-economica: povertà, carenze culturali, difficoltà lavorative ed esistenziali.

In conclusione, vanno sempre più aumentando gli alunni che possono e devono essere inclusi nella multiforme galassia di difficoltà che comprendono anche «quelle difficoltà “soft” che si manifestano con problemi motivazionali, disturbi dell’immagine di sé e dell’identità deficit di autostima, insicurezza e disorientamento del progetto di vita».⁵⁰

È precisamente a questa sfaccettata galassia di bisogni che la scuola inclusiva deve saper porre attenzione anzitutto sapendola riconoscere ed intercettare in chiave preventiva, quindi secondo una logica educativa promozionale e non riduttivamente diagnostica. L’abilitarsi all’utilizzo della Classificazione ICF, secondo quanto auspica la Direttiva del 27/12/2013, realizza il primo passo in questa direzione.

2.3. Riconoscere il Bisogno Educativo Speciale in ottica preventiva di salute globale

Come si è visto, la Classificazione ICF fondandosi sul profilo di funzionamento e sull’analisi del contesto, permette di leggere e comprendere la persona «in modo olistico e complesso, da differenti prospettive, e in modo interconnesso e reciprocamente causale».⁵¹ Di qui il vantaggio di imparare a leggere i BES in un’ottica positiva di salute globale e non di mancanza o deficit per operare una

comprensione qualitativa degli “ambiti” di difficoltà del bambino e una definizione dei corrispondenti “ambiti” di risorse. È questa un’ottica decisamente preventiva perché non parte dal limite e dalla mancanza, ma dalla risorsa e dalle forze presenti nella persona e nel suo ambiente nell’orizzonte della ricerca costante della qualità di vita concepita come «percezione dell’individuo della sua propria posizione di vita nel contesto culturale e valoriale nel quale si trova a vivere, e in relazione agli obiettivi, alle aspettative, agli standard e agli interessi personali».⁵² Dunque, la qualità di vita non è legata solo al recupero di funzionalità a livello organico e non è vista come variabile dipendente dal livello di integrazione sociale. Sono, invece, le abilità sociali di adattamento comportamentale, sociale e personale che possono innalzare il livello della qualità di vita e ridurre al minimo l’impatto dei problemi di salute. Così la prevenzione assume il valore di azione eminentemente educativa che interpellata non solo la persona, ma anche la famiglia, gli insegnanti, gli educatori.⁵³ Con l’utilizzo dell’ICF, in particolare nella versione per bambini e adolescenti (ICF-CY), è possibile attivare un sistema di monitoraggio permanente e così ottenere il profilo di funzionamento dell’alunno. E per progettare un ambiente inclusivo per la propria realtà scolastica si può utilizzare il contributo di Booth e Ainscow *L’index per l’inclusione* che offre materiali utili per alunni, insegnanti, genitori, dirigenti e amministrazioni.⁵⁴ Il modello ICF è basato sull’intreccio tra le condizioni fisiche della persona e i fattori contestuali, cioè l’ambiente

in cui essa cresce.⁵⁵ I fattori esterni (relazioni, cultura, ambienti) incontrano fattori contestuali personali, cioè le dimensioni psicologiche che fanno da “sfondo interno” alle azioni (autostima, identità, motivazioni). La persona si misura a partire da questo sfondo manifestando le sue reali capacità e performance (attività personali) e si integra socialmente (partecipazione sociale). In uno qualsiasi di questi ambiti si può generare una causa o concausa di BES, causa che interagisce in maniera sistemica con gli altri elementi che potranno quindi essere favorevoli od avversi. È in questo modo che il modello concettuale dell'ICF aiuta a definire le diverse situazioni di BES degli alunni. Esempificando, afferma Dario Ianes, possono esserci «BES che si generano nelle Condizioni Fisiche (ad esempio un'allergia che non fa stare il bambino a scuola o altre malattie croniche), BES che si generano nelle Strutture e nelle Funzioni Corporee (menomazioni sensoriali, motorie, cognitive, ecc), BES che si generano dalle Attività Personali (deficit di apprendimento, comunicazione, linguaggio, autonomia, interazione, ecc.), BES che si generano nella Partecipazione Sociale (difficoltà nel rivestire il ruolo di alunno e seguire il curriculum e le attività della classe, difficoltà di seguire le occasioni di partecipazione sociale della classe, ad esempio gite o altre occasioni informali), BES che si generano nei fattori Contestuali e Ambientali (barriere architettoniche, pregiudizi, famiglia iperprotettiva, contesti sociali devianti, ecc), BES che si generano da fattori Contestuali Personali (bassa autostima, scarse

motivazioni, stili attributivi distorti, problemi di comportamento, ecc)».⁵⁶ Dal punto di vista pedagogico è chiaro come questo tipo di azione permette ai docenti di cogliere in tempo e precocemente il maggior numero possibile di condizioni di difficoltà dei bambini in una chiave di reversibilità e temporaneità del BES che è continuamente soggetto a mutamenti e miglioramenti grazie alle azioni educative messe in campo dai docenti. Tale reversibilità, «facilita la famiglia e il soggetto stesso ad accettare un percorso di conoscenza e di approfondimento della difficoltà e di successivo intervento di individualizzazione e di educazione speciale».⁵⁷ In tal modo il BES ha un impatto meno stigmatizzante sia perché deriva da un modello globale di funzionamento educativo e apprenditivo, e sia perché, come si è affermato, viene considerato come transitorio e dunque l'impatto psicologico e sociale della valutazione è più lieve e meno doloroso, sia per il bambino, sia per la famiglia.⁵⁸

2.4. Potenziare lo “sguardo pedagogico” per realizzare la vera inclusione

Il processo di riconoscimento dei BES, come si è dimostrato, non è un'azione volta a identificare alunni “diversi” e quindi da “emarginare”, bensì è il primo passo per la realizzazione di una scuola realmente inclusiva che si impegna a rendersi conto delle difficoltà che i bambini incontrano per rispondervi nel modo più adeguato. La vera discriminazione, al contrario, sarebbe quella di «non considerare queste difficoltà e rima-

nerne distaccati facendo finta che non esistano».⁵⁹ L'etichettamento o *labelling*, potrebbe essere in agguato qualora si confondesse e identificasse l'osservazione pedagogica o psicopedagogica con l'osservazione diagnostico-clinica.⁶⁰ In questo caso, gli insegnanti si trasformerebbero in operatori della clinica e gli alunni in potenziali portatori di disturbi e comportamenti problema.

È pertanto necessario prendere le distanze dallo sguardo diagnostico, tipico dell'ambito sanitario, in favore di quello pedagogico «che per natura va a caccia di potenzialità - pur senza ignorare le difficoltà e i problemi - e non a caccia di sintomi e disturbi».⁶¹ Tale sguardo è in grado di abbracciare la complessità del funzionamento umano senza frammentarlo ma osservandolo nel suo contesto prossimo e remoto e di predisporre gli sviluppi attraverso la progettazione educativa.

Dire BES, allora, non solo non equivale ad etichettare, ma è un'operazione che permette la vera inclusione. La risposta educativa, in alcuni casi, invoca un formale Piano educativo individualizzato-progetto di Vita, mentre in altri è una semplice attenzione in più rispetto ad una situazione familiare difficile, oppure, se siamo di fronte ad un comportamento problema, può essere uno specifico intervento psicoeducativo.⁶²

Le ripercussioni di tale concetto a livello degli interventi educativo-didattici, infatti, sono ampie e importanti. Esse riguardano gli attori dell'apprendimento, i materiali, le modalità di utilizzo, l'intervento psico-educativo nei comportamenti problema.

Per quanto riguarda gli attori dell'apprendimento, si è passati dal considerare in un'ottica di eccessiva "specialità" che solo il docente specializzato potesse insegnare.

Oggi, invece, si valorizza, oltre al docente curricolare, anche il ruolo dei compagni di classe e di scuola attraverso il tutoring e l'apprendimento cooperativo.⁶³ Ma non solo, in una prospettiva di Progetto di vita che non si chiude alle mura della scuola, possono insegnare anche i collaboratori scolastici, la famiglia e le molte altre realtà informali, culturali e ricreative del territorio. Così per quanto riguarda i materiali: mentre prima si pensava di dover ricorrere a materiali molto speciali per rispondere con adeguatezza alle specificità degli alunni, ora invece si elaborano testi e materiali normali, adattandoli, semplificandoli o arricchendoli in base ai diversi bisogni di apprendimento.⁶⁴ L'apprendimento e le sue modalità, poi, veniva prodotto con tecniche molto strutturate, si pensi all'approccio TEACCH per l'autismo.⁶⁵ Oggi, al contrario, si cerca di avvicinare le tecniche a forme più semplici di automonitoraggio e autoistruzione-autoregolazione che permettano all'alunno, almeno in parte, di essere gestore dei suoi processi di apprendimento. Si utilizzano cioè strategie meta cognitive di apprendimento per tutti gli alunni in modo che tutti diventino più consapevoli e autonomi nei processi di apprendimento.⁶⁶

Infine, rispetto ai comportamenti problema si è evoluta una linea che mira a realizzare per tutti gli alunni attività di *empowerment* socio affettivo, comunicativo e relazionale che permetta

agli alunni di esprimere vissuti emotivi anche molto stressanti senza ricorrere a modalità distruttive.⁶⁷

Sono queste le premesse concettuali in grado di realizzare una scuola veramente inclusiva che sa rispondere con adeguatezza a tutte le difficoltà degli alunni e, possibilmente, le previene. Essa è inclusiva per “tutti” perché vengono eliminate le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno.

3. Considerazioni conclusive

Al termine di queste brevi note concludo con alcune considerazioni che rimangono aperte a ulteriori sviluppi, nella convinzione che il confronto intrapreso è utile e fecondo per l'attualizzazione del Sistema preventivo oggi.

A fondamento della riflessione pedagogica sui bisogni educativi è oggi posto il concetto di *inclusione*. Tale principio potrebbe essere arricchito se collocato nell'orizzonte dell'umanesimo pedagogico cristiano che fa da sfondo al Sistema preventivo.⁶⁸ La visione integrale di educazione e di persona che caratterizza tale umanesimo, infatti, ne difende l'inalienabile dignità e la mette al riparo da ogni esclusivismo. Inoltre concepisce la persona in ottica positiva e dinamica, ne valorizza le risorse e potenzialità considerandole doni ricevuti da Dio da sviluppare in chiave non solo di promozione personale, ma anche comunitaria e sociale.

L'ottica integrale e promozionale del principio inclusivo, inoltre, per potersi attuare nel concreto della pratica educativa, richiede che gli educatori possiedano lo “sguardo pedagogico”. Don Bosco, vero artista dell'educa-

zione, dell'educatore ebbe soprattutto lo “sguardo”. Il suo era uno sguardo preventivo perché capace di cogliere il punto accessibile al bene presente in tutti i giovani, anche quelli più provati da difficoltà personali, familiari o sociali. Era uno sguardo intuitivo, che andava oltre l'apparenza per cogliere la persona nella sua totalità, uno sguardo positivo e benevolo, che manifestava simpatia, esprimeva incoraggiamento e dava sicurezza convinto com'era che in ciascun giovane si riflettesse un raggio della bellezza del Creatore. Lo sguardo preventivo è in sintonia con le prospettive sistemiche contemporanee e con la visione di salute globale che va promossa in chiave preventiva e, a tali visioni può infondere senso e profondità.

Infine, l'approccio pedagogico alla diversità e al bisogno educativo di qualsiasi tipo, esige che i processi siano realizzati nei normali contesti educativi e scolastici, nella famiglia, nella comunità sociale ed ecclesiale. È quindi necessario prendere le distanze da visioni medicalizzanti che troppo facilmente specializzano l'intervento educativo staccandolo dal suo contesto vitale. È invece la normalità che deve essere arricchita di specialità grazie all'azione coraggiosa, responsabile e competente della comunità educativa. La visione comunitaria del metodo preventivo realizzato da don Bosco e dai suoi discepoli è in perfetta sintonia con questa prospettiva e ad essa offre la sua validata esperienza. Al centro della comunità, infatti, sono posti i giovani considerati protagonisti attivi della loro formazione ed interlocutori affidabili non solo per sé stessi, ma anche per pro-

muovere l'educazione tra pari e nell'impegno di costruire insieme con gli adulti un clima relazionale improntato a familiarità e collaborazione, vero microcosmo sociale che prepara al domani.

Queste, tra molte altre, possono essere alcune linee di impegno che permettono al Sistema preventivo oggi di esprimere le sue virtualità pedagogiche in risposta ai nuovi bisogni educativi. La ricerca poi dovrà spingersi oltre nel continuo tentativo di far dialogare il Sistema Preventivo con le visioni pedagogiche attuali per far emergere non solo punti di contatto che possono arricchire e attualizzare la pratica educativa salesiana, ma anche evidenziando riduzionismi, aspetti problematici, dimensioni del disagio giovanile lasciati in ombra.

Il sempre fecondo incontro tra la riflessione e la pratica, inoltre, offrirà agli educatori salesiani nuove chiavi di lettura e comprensione del Sistema preventivo e orizzonti di impegno per viverlo ed applicarlo con maggior consapevolezza e competenza.

NOTE

¹ Piera Ruffinatto è Docente di Sistema preventivo di don Bosco e di Pedagogia speciale presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma.

² Giovanni Bosco, sacerdote ed educatore piemontese (1815-1888), fondatore della Congregazione dei Salesiani e dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice. È canonizzato il 1° aprile 1934. San Giovanni Paolo II lo ha proclamato «padre e maestro della gioventù» (GIOVANNI PAOLO II, *Iuvenum Patris [IP]*, n. 20, [31 gennaio 1988], in *Enchiridion Vaticanum/11*, Bologna, Dehoniane 1991).

³ BRAIDO Pietro, *Don Bosco educatore delle moltitudini*, in *La civiltà cattolica* 139(1998)II (3309) 242, del 7 maggio 1988. L'espressione "sistema preventivo" è coniata nel secolo XIX anche se, in realtà, le sue matrici storiche hanno radici molto più lontane, nel Vangelo. Esso si fonda in una maggior considerazione del bambino e nel rispetto della sua dignità e su nuovi metodi di assistenza che fanno appello alla ragione e all'amore. Molti pedagogisti ed educatori contemporanei a don Bosco lo assumono e lo attuano con sfumature diverse e originali. Don Bosco è ricordato nella storia della pedagogia come uno dei suoi più geniali interpreti.

⁴ Un tentativo di rilettura attualizzante di alcune dimensioni del Sistema preventivo è stata fatta dalle docenti dell'Istituto di Metodologia Pedagogica della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» nel volume a cura di CHINELLO Maria Antonia - OTTONE Enrica - RUFFINATTO Piera, *Educare è prevenire. Proposte per educatori*, Roma, LAS 2015.

⁵ Cf il documentato studio di Pietro Braidò, «*Poveri e abbandonati, pericolanti e pericolosi*». *Pedagogia, assistenza, socialità nell'«esperienza preventiva» di don Bosco*, in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 3, Brescia, La Scuola 1996.

⁶ La terminologia utilizzata da don Bosco nei suoi scritti è intercambiabile: fanciulli, giovani, giovanetti, giovinetti, anche se sembrano più specifici i termini fanciullo (8-12 anni) e giovanetto (12-16 anni). Non si può comunque attendersi da parte di don Bosco uno studio scientifico che permetta di distinguere con chiarezza i diversi momenti dello sviluppo (cf BRAIDO Pietro [a cura di], *Esperienze di peda-*

gogia cristiana nella storia. Vol. II: Sec. XVII-XIX, Roma, LAS 1981, 330). A Valdocco l'età media degli studenti si colloca tra i 13-14 anni e per gli artigiani tra i 14-15 (cf STELLA Pietro, *Don Bosco nella storia economica e sociale [1815-1879]* = Studi Storici 8, Roma, LAS 1980, 183-184).

⁷ BOSCO Giovanni, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Graudo, Roma, LAS 2011, 127 (d'ora in poi MO).

⁸ BRAIDO Pietro, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS 1999, 195.

⁹ BOSCO Giovanni, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù* (1877), in BRAIDO Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze* = Fonti, Serie prima, 9, Roma, LAS 1997, 260 (d'ora in poi DBE).

¹⁰ BOSCO Giovanni, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù* (1878), in DBE 291.

¹¹ Cf BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 205. Cf Id., *Il «sistema preventivo» in un «decalogo» per educatori*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 4(1985)1, 143-144.

¹² BOSCO Giovanni, *Gli «Articoli Generali» del «Regolamento per le case»* (1877), in DBE 282.

¹³ Cf BRAIDO, *Prevenire non reprimere* 283.

¹⁴ BOSCO, *Gli «Articoli Generali» del «Regolamento per le case»* (1877), in DBE 282.

¹⁵ Cf *l. cit.*

¹⁶ Cf BOSCO Giovanni, *Il dialogo tra don Bosco e il maestro Francesco Bodrato* (1864), in DBE 196.

¹⁷ LEMOYNE Giovanni Battista, *Memorie Biografiche di don Giovanni Bosco V*, S. Benigno Canavese, Scuola Tipografica e libreria salesiana 1905, 367.

¹⁸ MO 183. L'espressione si trova in numerose fonti, espressa con sfumature diverse a testimonianza del suo valore come documento ampiamente lo studio di BRAIDO Pietro, *Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di don Bosco*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 13(1994)1, 1-75.

¹⁹ BOSCO Giovanni, *Introduzione al Piano di Regolamento per l'Oratorio maschile di S.*

Francesco di Sales in Torino nella regione Valdocco (1862), in DBE 108-109.

²⁰ Per don Bosco l'impermeabilità morale ed educativa è generalmente indotta dall'ambiente benchè egli non escluda anche responsabilità personali (cf Bosco Giovanni, *Biografia del sacerdote Giuseppe Cafasso esposta in due ragionamenti funebri*, Torino, Paravia 1860, 12).

²¹ BOSCO, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù* (1878), in DBE 292.

²² Cf PAVONE Marisa, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori 2014, 79.

²³ RICCA Domenico, *I salesiani nel pianeta minori*, in Id. (a cura di), *Ripartire dalla strada. La presenza salesiana accanto ai minori in difficoltà, ai tossicodipendenti, agli immigrati*, Torino, SEI 1997, 33.

²⁴ Cf DE ANNA Lucia, *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Milano, Guerini 1998, 13-14.

²⁵ ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* [ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health, Geneva, World Health Organization 2001], tr. it. di Gabriele Lo Iacono et alii, Trento, Erickson 2002. Una presentazione sintetica delle principali caratteristiche e funzioni dell'ICF si può trovare in questa Rivista nell'articolo di CARROZZINO Michela - RUFFINATTO Piera, *Cambiare lo «sguardo» per costruire una società senza «scarti». Il contributo di Mediterraneo senza handicap*.

²⁶ LASCIOLO Angelo, *Verso l'inclusive education = Pedagogie attive* 5, Foggia, Edizioni del Rosone 2014, 54.

²⁷ Cf IANES Dario, *La diagnosi funzionale secondo l'ICF: il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Trento, Erickson 2004, 43.

²⁸ CANEVARO Andrea - IANES Dario (a cura di), *Verso una nuova lettura dei bisogni*, in Ids., *Facciamo il punto su ... l'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Trento, Erickson 2008, 17.

²⁹ Cf LASCIOLO, *Verso l'inclusive education* 44. Il sistema di classificazione è stato adattato alla condizione evolutiva infantile e giovanile sviluppando la versione ICF per bambini e adolescenti (ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, *ICF-CY. Classificazione Internazionale*

del Funzionamento della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti [ICF-CY: International Classification of Functioning, Disability and Health Version for Children and Youth, Geneva, World Health Organization 2007], tr. it. di Gabriele Lo Iacono et alii, Trento, Erickson 2007). In essa si privilegia l'attività del gioco sia nella sua funzione educativa che come veicolo di apprendimento. L'attività ludica è anche inserita all'interno dei *Fattori ambientali* in considerazione del fatto che il gioco si svolge sempre all'interno di contesti relazionali intensi e ricchi e con il ricorso a oggetti e tecnologie (cf PAVONE, *L'inclusione educativa* 84).

³⁰ UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca sui principi le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali* 1994, in <http://omeka.scedu.unibo.it/items/show/776#?c=0&m=0&s=0&cv=0> (16-08-2017).

³¹ Cf LASCIOI, *Verso l'inclusive education* 59.

³² Cf UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca* art. 1.

³³ *L. cit.*

³⁴ ZAVALLONI Roberto, *Per una pedagogia della normalizzazione: la terapia-centrata-sulla-persona*, Teramo, Giunti e Lisciani 1984-85, 67-68.

³⁵ MENCARELLI Mario, *Infanzia. Progetto pedagogico*, Brescia, La Scuola 1987, 329.

³⁶ Cf LASCIOI, *Verso l'inclusive education* 60.

³⁷ *L. cit.*

³⁸ *Cf l. cit.*

³⁹ Cf IANES Dario - CRAMEROTTI Sofia (a cura di), *Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di Vita*. Vol. 1: *La metodologia e le strategie di lavoro*, Trento, Erickson 2005, 15.

⁴⁰ Cf UNESCO, *International Standard Classification of Education (ISCED)*, Parigi, approvata dalla Conferenza Generale dell'UNESCO, 29a sessione 1997. La legislazione inglese assume il termine nel 2001 (cf [UNITED KINGDOM], *Special Educational Needs and Disability Act* 2001, c 10, in <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/contents> [16-08-2017]; DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS, *Special Educational Needs. Code of Practice*, Londra, DES 2001). Altri contributi a livello internazionale sui BES si

trovano in UNESCO, *Comprendre les besoins des enfants dans les classes intégratrices et y répondre. Un guide pour les enseignants*, Paris 2003; EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica per una scuola inclusiva in Europa*, in <https://www.european-agency.org> (27-08-2017); AINSCOW Mel - SALEH Lena, *Les besoins éducatifs spéciaux en classe: guide pour la formation des enseignants*, Paris, UNESCO 1996; WILMSHURST Linda - BRUE Alan W., *The Complete Guide to Special Education: Expert Advice on Evaluations, IEPs, and Helping Kids Succeed (Second Edition)*, San Francisco, Jossey-Bass 2010; WEARMOUTH Janice, *Special Educational Needs: The Basics*, Florence, Taylor and Francis 2013.

⁴¹ Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

⁴² Circolare Ministeriale n. 8, prot. 561 del M.I.U.R., *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*, 6 marzo 2013, 3.

⁴³ La Direttiva fornisce indicazioni sulle strategie di inclusione degli alunni con BES anche di quelli non certificabili, né con disabilità, né con DSA, ma che comunque presentano delle problematiche nell'area dell'apprendimento. Di conseguenza, nella categoria BES vengono incluse tre grandi sottocategorie: gli alunni con disabilità; gli alunni con DSA; gli alunni con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, 1-2).

⁴⁴ Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, in *Gazzetta Ufficiale* n. 244 del 18 ottobre 2010.

⁴⁵ IANES Dario - CRAMEROTTI Sofia (a cura di), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di Vita*. Vol. I: *La metodologia e le strategie di lavoro*, Trento, Erickson 2009, 13. Cf l'ampia trattazione dell'argomento da parte dell'autore nel capitolo *I Bisogni Educativi Speciali secondo il modello ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità*, in Id., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson 2005, 33-64; IANES Dario - CRAMEROTTI Sofia (a cura di), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclu-*

sione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013, Trento, Erickson 2013.

⁴⁶ Cf *l. cit.*

⁴⁷ Cf IANES, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione* 15.

⁴⁸ Per approfondire la complessa questione cf KOURKOUTAS Elias, *Helping victimized children with and without Special Education Needs to overcome their distressing and traumatic experience in schools*, in CARROZZINO Michela - RUFFINATTO Piera (a cura di), *Uguaglianze difficili e mondi della disabilità*. Atti del VI Congresso Internazionale di Mediterraneo senza handicap, Milano, 19-21 ottobre 2015, Roma, Velar 2017, 105-139. Cf la vasta bibliografia in particolare sul bullismo ai danni di studenti con Bisogni Educativi Speciali alle pagine 136-139.

⁴⁹ Cf IANES, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione* 16.

⁵⁰ *L. cit.*

⁵¹ IANES - CRAMEROTTI (a cura di), *Il Piano Educativo Individualizzato* (2005) 24.

⁵² WORLD HEALTH ORGANIZATION, *The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position paper from the WHO*, in *Society Science Medicine* 23. Ausilia Chang ha offerto un'ampia trattazione del concetto di preventività e dei suoi significati nei diversi ambiti disciplinari; in particolare su preventività e nuovo concetto di salute cf CHANG Ausilia, *Dalla prevenzione all'educazione. La sfida della cultura della prevenzione e della salute*, in CHINELLO - OTTONE - RUFFINATTO (a cura di), *Educare è prevenire* 41-90.

⁵³ Cf LASCIOI, *Verso l'inclusive education* 55.

⁵⁴ Cf BOOTH Tony - AINSCOW Mel, *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella Scuola*, Trento, Erickson 2008. Si possono trovare utili strumenti per utilizzare l'ICF nell'individuazione dei BES a scuola in IANES Dario - MACCHIA Vanessa - CRAMEROTTI Sofia, *L'individuazione dell'alunno con bisogni educativi speciali su base ICF, indicazioni e strumenti*, in IANES - CRAMEROTTI (a cura di), *Alunni con Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Trento, Erickson 2013, 29-85; HALVORSEN Ann - NEARY Thomas, *Building inclusive Schools: Tools and Strategies*

for Success, Boston, Allyn and Bacon 2001.

⁵⁵ Gli studiosi francesi muovono alcune critiche al modello e alla sua struttura perché con la sua impronta comportamentista rischia di lasciare in ombra alcune dimensioni personali essenziali legate al mondo dell'interiorità e dello psichismo. In realtà, tali aspetti della persona sono inseriti all'interno dei Fattori Contestuali e lasciati come "pagina bianca" da scrivere a partire dalla conoscenza del soggetto. Anche la corrente dei *Disability Studies* critica il paradigma perché considera i criteri normativi ancora troppo impostati su una cultura medica. In ogni modo, non va dimenticato che l'ICF è uno strumento descrittivo e come tale va considerato (cf PAVONE, *L'inclusione educativa* 84-85); sui *Disability Studies* cf MEDEGHINI Roberto - D'ALESSIO Simona - MARRA Angelo - VADALÀ Giuseppe - VALTELLINA Enrico, *Disability Studies*, Trento, Erickson 2013.

⁵⁶ IANES, *Bisogni educativi speciali e inclusione* 12.

⁵⁷ *Ivi* 29.

⁵⁸ Cf *l. cit.*

⁵⁹ IANES Dario - CRAMEROTTI Sofia, *Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali: dal Piano Educativo Individualizzato al Progetto di Vita*, in *L'Integrazione Scolastica e Sociale* (2003) 4, vol. 2, 395.

⁶⁰ Cf LASCIOI, *Verso l'inclusive education* 65.

⁶¹ *Ivi* 65.

⁶² Cf IANES - CRAMEROTTI (a cura di), *Il Piano Educativo Individualizzato* (2005) 17.

⁶³ Sull'apprendimento cooperativo si veda JOHNSON David W. - JOHNSON Roger T., *Learning together and alone*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall 1987; JOHNSON David W. - JOHNSON Roger T., *Cooperation and competition: Theory and research*, Edina (MN), Interaction Book Company 1989; SLAVIN Robert E., *Cooperative Learning: Theory, research, and practice*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall 1990; JENKINS Joseph R. - JENKINS Linda M., *Cross age and peer tutoring: Help for children with learning problems*, Reston (VA), The Council for Exceptional Children 1981; CHILD DEVELOPMENT PROJECT, *Ways we want our class to be. Class meetings that build commitment to kindness and learning*, Oakland, Developmental Studies Center 2000.

⁶⁴ Si vedano a questo proposito le indicazioni sulle misure dispensative e gli strumenti compensativi previste dalla Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, 2-3.

⁶⁵ Cf IANES Dario, *L'approccio psico-educativo TEACCH*, in *L'Educatore* 49(2002)23, 23-37.

⁶⁶ Su come realizzare il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni con BES cf FOGAROLO Flavio, *Il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni con BES*, in IANES Dario - CRAMEROTTI Sofia (a cura di), *Alunni con Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Trento, Erickson 2013, 145-181.

⁶⁷ Cf IANES, *Integrazione scolastica 3*. Cf IANES Dario - CRAMEROTTI Sofia, *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative. Strategie di intervento per la disabilità mentale e l'autismo*, Trento, Erickson 2002.

⁶⁸ Nel già citato contributo cf lo studio di SPÓLNIK Maria, *La questione antropologica interpella il Sistema preventivo oggi*, in CHINELLO - OTTONE - RUFFINATTO (a cura di), *Educare è prevenire* 93-131 e RUFFINATTO Piera, *Don Bosco e la prevenzione educativa nel e oltre il suo tempo*, in *Ivi* 16-40.