9. Il Piano educativo individualizzato come strumento di progettazione di percorsi didattici e educativi

BARBARA BOCCHI
Ricercatrice, Università degli Studi di Trieste

9.1. Introduzione

Le nutrite riflessioni, sia di ordine antropologico che di ricerche metodologiche che ci vengono dalla Pedagogia speciale, fanno sì che questa disciplina sia divenuta una delle scienze più studiate sia a livello nazionale che internazionale. Stupisce quindi come rimanga costantemente ai margini dell'interesse educativo, soprattutto nei contesti culturali e formativi tradizionali, dove non viene tenuta in debito conto sul piano delle attrattive professionali (D'Alonzo, 2008). Il riscontro che se ne ha è quello di viverla non come un campo di studi e di ricerca autonomo, bensì come una conoscenza in più nel bagaglio di competenza degli educatori, degli insegnanti, dei dirigenti e di tutti quelli che lavorano nel campo educativo (con riferimento ad ambienti esterni al mondo scolastico). La competenza derivante dalla Pedagogia Speciale è ancora vista come qualcosa di particolarmente specialistico, nonostante ci si imbatta quotidianamente in soggetti con Bisogni Educativi Speciali (infatti parliamo ancora di insegnante specializzato in riferimento agli insegnanti per le attività di inclusione). Pensare che la diversità ricada nell'ambito esclusivo della Pedagogia Speciale, rischia di deresponsabilizzare chi quotidianamente si imbatte in una realtà che indica l'esatto opposto,

portandoci a riflettere piuttosto su cosa sia la normalità (Shakespeare et al., 2018). Riportare la diversità nell'ottica della gestione specialistica, medica o assistenziale, la toglie dal considerare la questione sotto la prospettiva più adeguata dell'educabilità di ogni soggetto. Le riflessioni che andremo a fare sul Piano Educativo Individualizzato (d'ora in poi PEI) muovono dall'idea che le competenze pedagogiche speciali, soprattutto in ambito formale, siano fondamentali solamente se sono diffuse (D'Alonzo, 2008). Se pensassimo il contrario, cioè che le persone con disabilità debbano essere seguite solo da specialisti (con un forte sbilanciamento sulle competenze mediche e assistenziali), verremmo meno alle aspettative normative, sociali e culturali di integrazione prima e di inclusione poi, che sono state messe in campo in questi ultimi quarant'anni in Italia. Il rischio, soprattutto scolastico, è che si vengano a creare esclusioni dove invece ci aspetteremmo inclusioni, mascherandole con aule ricche di tecnologie «ma prive di vita vera, vuote di relazioni sociali adeguate, incapaci di offrire opportunità di crescita umana e civile» (D'Alonzo, 2008, p.13).

Ripercorrendo il filo rosso del concetto di educabilità nella storia scolastica italiana, proveremo a ri-significare la prospettiva inclusiva di cui il PEI si fa portavoce come strumento di raccordo tra il curricolo comune e la necessità di personalizzazione.

Nella storia del nostro Paese, forti di esperienze che ci venivano dall'estero e da riflessioni in diversi campi del sapere, si è fatta una scelta decisamente coraggiosa: integrare le persone con disabilità in tutti i contesti di vita, non relegandole più in spazi esclusivi. Questo ha permesso di abbandonare un'ottica assistenziale e di cura per sposare una prospettiva feconda di sviluppo e di possibilità di educabilità per ciascun individuo. Il rischio di creare isole di esclusione è però sempre dietro l'angolo: recuperare le motivazioni e le consapevolezze che hanno portato ai risultati di oggi in termini di inclusione è importante per dare significato agli strumenti che sono alla base di questi cambiamenti.

Come afferma Pavone (2014), infatti, una riflessione critica sul PEI ci consente di interpretarlo come prezioso veicolo per incentivare la partecipazione dell'alunno alla vita del gruppo classe ma pure come «strumento sofisticato di isolamento» (p. 190).

Infatti, sotto il profilo didattico, il PEI dovrebbe riportarci a un orizzonte di inclusione: quello che vede la progettazione di un curricolo mainstream, pensato per tutti, con la possibilità/necessità di adattamenti *ad hoc* attraverso la progettazione educativa individualizzata e la ricerca di punti

di contatto tra la classe e l'alunno con disabilità: «Non è infatti la presenza di un PEI da sola a garantire la qualità di un percorso di integrazione, ma la sua realizzazione sulla base di alcuni principi di qualità» (Ianes & Demo, 2017, p. 418). Questo implicherebbe però una preparazione da parte dei docenti, soprattutto quelli di grado e ordine superiori, rispetto alla capacità di progettazione, che latita anche a causa della mancanza di una preparazione pedagogica e didattica come presupposto al percorso di preparazione all'insegnamento.

Proprio in questa ottica, si è investito sulla scuola come primo luogo per realizzare l'integrazione. Con gli inizi degli anni Settanta in seguito a opportune leggi innovative come la 118 del 1971 o la 517 del 1977, l'Italia decise che le persone con disabilità, cittadini a tutti gli effetti, potessero accedere ai servizi che la nostra società metteva a disposizione. L'apertura delle scuole alle persone con diverse difficoltà (non necessariamente disabilità) segnò l'inizio di un percorso che ha avuto una ricaduta positiva, sia socialmente che culturalmente, sull'intera società. Tutto ciò ha portato alla constatazione che chiunque, nella vita, può attraversare un momento di precarietà fisica, sensoriale o psichica che lo/la mette di fronte a impedimenti, limiti e sofferenze che vanno affrontate. Probabilmente la stessa precarietà vissuta nel periodo di Covid-19 può esserne un esempio di limite e sofferenza che ha coinvolto la popolazione di molte parti del mondo. Non è un caso se negli stessi anni Settanta riflessioni importanti portavano all'inserimento sociale dei malati mentali grazie agli interventi e poi alla legge che chiuse i manicomi e che porta il nome dello psichiatra che operò questa rivoluzione copernicana: il dottor Franco Basaglia.

Naturalmente la chiusura dei manicomi, così come i primi inserimenti di persone con bisogni speciali nel tessuto sociale, hanno messo in luce il grosso limite dell'improvvisazione e la necessità di operare con competenza, così come attivare percorsi di educazione e di cura pensati, progettati con intenzionalità e consapevolezza. Il presente contributo, partendo da queste premesse, ha come obiettivo l'inquadramento del PEI come dispositivo programmatico e attuativo (Amatori & Bocci, 2021), volendo dimostrare come esso può diventare un mezzo capace di rendere esplicite le politiche inclusive della scuola italiana e come strumento di progettazione nei diversi contesti scolastici sul territorio.

9.2. L'evoluzione del concetto di educabilità al centro della pedagogia speciale

Il concetto di educabilità è al centro delle riforme che nei diversi periodi storici hanno segnato le fasi che dall'esclusione dei soggetti con disabilità nella scuola hanno portato ad una prospettiva di inclusione rivolta a tutti gli studenti. È un fil rouge che, attraverso alcuni antesignani del PEI, attraversa tutta la storia della pedagogia speciale in Italia, con riflessioni e ricadute soprattutto in ambito formale. La strada non è stata né breve né semplice, ma ripercorrerla è necessario per capire in maniera più approfondita la fase che viviamo ora e quanto è importante recuperare la centralità del ruolo progettuale del PEI per realizzare una reale e consapevole inclusione.

Per compiere questo cammino dobbiamo ripartire da quel 1849 dalla riforma Casati che sancisce l'istruzione obbligatoria, confermando una fase di totale esclusione dei soggetti portatori di handicap perché considerati ineducabili, per arrivare al 2020 con il D.L. 182 che apre ad una prospettiva di inclusione secondo l'ICF (tenendo presente anche le ultime modifiche del Decreto Ministeriale n. 153 del 1° agosto 2023).

Dai primi anni del Novecento si assistette in tutto il mondo, senza un sostegno legislativo degli Stati, ad un indubbio cambiamento culturale e sociale ad un grande fermento di iniziative a favore dei bambini con disabilità (Pesci & Pesci, 2005).

Nel contesto italiano, non possiamo non fare riferimento a Sante de Sanctis che nel 1908 fondò l'Associazione romana per la cura medico-pedagogica dei fanciulli anormali e l'anno dopo, sempre nella capitale del Regno, istituì il primo asilo-scuola per fanciulli anormali e deficienti di povera condizione. Ebbe così modo di elaborare sul campo le proprie teorie sulla neuropsichiatria infantile, ambito nel quale fu un pioniere insieme a Maria Montessori e Giuseppe Montesano.

De Sanctis, che in un primo tempo aveva utilizzato i test di Ferrari (declinati da Binet), si accorge della loro non idoneità sia perché poco applicabili ai grandi numeri sia perché non si adattavano alle diverse età e al grado di cultura dei soggetti presi in considerazione. De Sanctis preferisce allora ricorrere ad una serie di domande (che definisce "reattivi") che fossero adeguate ai soggetti e disposte secondo un ordine di difficoltà progressiva. I "reattivi" (De Sanctis, 1906) presentati per la prima volta nel 1905 al congresso di Roma rispondevano all'esigenza di distinguere due aspetti dell'insufficienza mentale: un aspetto principalmente qualitativo, che in base alle caratteristiche e all'origine della malattia permetteva di classificare le ma-

lattie del paziente, e un aspetto più quantitativo che permetteva attraverso diversi gradi di definire l'insufficienza mentale.

I "reattivi" si affiancavano ad un altro importante strumento anamnestico e diagnostico: la carta biografica, ideata nel 1885 da Sergi per gli alunni delle scuole elementari (Sergi, 1885). Organizzata in due tabelle, una per le osservazioni fisiologiche, l'altra psicologiche, la Carta andava compilata all'ingresso e all'uscita dell'alunno dalla scuola ed era considerata uno strumento non solo didattico, ma anche e soprattutto d'indagine scientifica, utile per dirigere l'educazione e far fronte a eventuali degenerazioni psicofisiche. Nel 1889, Sergi mise a punto, con De Sanctis, un particolare modello di carta biografica per gli alunni dell'asilo-scuola, una sorta di fascicolo personale dello studente che conteneva dati antropologici, psicologici e fisiologici che erano ricavati da un'intervista al soggetto. In una versione riportata da De Sanctis nel suo saggio *Sull'Educazione dei deficienti*, si può notare che molte delle domande coincidevano con quelle contenute nell'esame psicologico sommario dei deficienti proposto da Ferrari e Francia (de Sanctis, 1915, p. 227). Sergi era infatti convinto sostenitore del fatto che l'educazione non poteva più essere circoscritta solo alla cultura classica ma dovesse assumere caratteri scientifici. L'educazione, infatti, fin dalla prima età nei modi più adatti alle diverse classi sociali svolgeva, secondo Sergi, un ruolo ben più cruciale che nel passato, in quanto alla società moderna era affidato il compito di arginare il fenomeno patologico sociale della degenerazione. L'educazione, se razionale, poteva assumere una funzione di direzione delle energie primitive ereditarie e adoperarsi a far sviluppare le buone e utili e rendere latenti le cattive e dannose (Sergi, 1892, p. 135).

Sergi, infatti, preparò il terreno per la definizione di un indirizzo antropologico che avesse come oggetto di studio un'infanzia vera e concreta, un'infanzia rivestita dall'indagine applicata, terreno che sarà al centro per l'appunto della speculazione della pedagogia scientifica montessoriana (Cavallera, 2000). Lo scienziato messinese apparteneva a quel gruppo di positivisti impegnati che hanno concesso agli individui una possibilità di cambiamento attraverso il concetto di educabilità di tipo trasformista che, nel corso del ventesimo secolo influenzò soprattutto i suoi allievi Sante De Sanctis e Maria Montessori. In definitiva, Sergi riteneva che i tratti caratteriali potessero essere modificati e trasmessi di generazione in generazione per mezzo sia della mescolanza di diversi bagagli genetici sia dell'influenza della cultura e dell'educazione, specialmente quella scientifica.

Maria Montessori riconobbe ripetutamente ed esplicitamente il debito contratto nei confronti del suo maestro (Pesci, 2003). A Sergi, Montessori attribuiva in modo particolare la paternità di «quell'indirizzo pratico dell'antropologia, che la conduce direttamente nel campo pedagogico» (Montessori, 1910, p. 11). «Sergi», osservava la pedagogista, «fino dal 1886, difese con ardore di profeta il nuovo principio scientifico di studiare lo scolaro delle scuole coi metodi dettati dall'antropologia» (Montessori, 1910, p. 11). Montessori faceva qui riferimento a quella Carta biografica per le scuole la cui prima traccia si trova nell'articolo sergiano *Di un Gabinetto antropologico per le applicazioni pedagogiche*, pubblicato sulla rivista di Pedagogia nel 1886. In tale documento Sergi proponeva «si raccogliessero i dati elementari che potessero servire come base alla pedagogia scientifica, per mezzo di osservazioni» (Sergi, 1892, p. 111). La carta biografica, costituita da due tabelle, l'una per le osservazioni fisiche e l'altra per quelle psicologiche, avrebbe dovuto rappresentare un «mezzo metodico di osservazioni dirette a conoscere il corpo e lo spirito del discente» (Sergi, 1892, p. 112). La redazione di questo strumento conoscitivo, da effettuare all'inizio e alla fine di ogni anno scolastico dal giardino d'infanzia a tutta la scuola secondaria, si inscriveva in quella preoccupazione, tipica dell'antropologia, soprattutto di derivazione lombrosiana, di registrare le condizioni fisico-psichiche della popolazione per meglio approntare e gestire gli interventi volti al suo perfezionamento, preoccupazione che si sarebbe tradotta in innumerevoli proposte di schedature, non ultima quella offerta dalla *Cartella biografica per minorenni corrigendi* (Sergi, Ottolenghi & Montesano, 1911, p. 65) del 1911 alla cui elaborazione Sergi nuovamente partecipò. Del «primo modulo stampato in Italia da un municipio con l'intenzione d'introdurlo nelle scuole elementari» (Montessori, 1910, p. 371), modulo risalente al 1889 e «proposto da Sergi per le scuole comunali di Roma con l'intenzione non seguita mai da pratica, di introdurlo nelle scuole». Montessori diceva che si trattava del «primo documento storico di un'idea precorritrice di vent'anni i tempi in cui l'idea stessa doveva principiare a popolarizzarsi» (Montessori, 1910, p. 371). Anche se lentamente, quindi, e tra non poche diffidenze, a favore delle carte biografiche «si espressero non solo educatori ma pure psicologi, antropologi e sociologi. Così man mano la Carta biografica prese ad essere utilizzata qua e là poi in numero sempre maggiore di scuole» (Bonetta, 1990, p. 315).

Montessori, in particolare, mette l'accento sull'osservazione sperimentale in situazione di apprendimento nella vita quotidiana dei bambini, come momento fondamentale per capire il ruolo dell'ambiente nell'interazione

con il soggetto. Per prima parla di diario biografico come strumento per annotare le osservazioni sull'ambiente famigliare, per indagare le cause delle difficoltà dei bambini e documentare i successi e l'acquisizione di competenze, per poter poi intervenire con un approccio personalizzato (Pironi, 2007).

La seconda fase che segna il netto confine di non ritorno dall'idea di educabilità, risale alla Riforma del 1923 (Riforma Gentile) nella quale si stabilisce che l'istruzione dei ciechi e dei sordi è obbligatoria con la frequenza in apposite istituzioni scolastiche. Nel testo del 1928, il *Testo Unico delle leggi sull'istruzione elementare e i relativi regolamenti* approvati ribadiscono sia l'obbligo scolastico per i ciechi e i sordi da impartirsi in scuole speciali sia l'istituzione di classi differenziali dove potevano essere accolti anche allievi che manifestavano atti d'indisciplina, le cui cause potevano derivare da anomalie psichiche. L'art. 415 del Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297 recita che:

> Quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche, il maestro può, su parere conforme dell'ufficiale sanitario, proporre l'allontanamento definitivo dell'alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà l'assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel Comune o, secondo i casi, d'accordo con la famiglia, inizierà pratiche opportune per il ricovero in istituti per l'educazione dei corrigendi.

Dobbiamo fare un salto temporale abbastanza lungo per ritrovare il bandolo della matassa che stiamo seguendo sulla scia del concetto di educabilità e della sua evoluzione, ritrovandoci così in una terza fase che inizia ufficialmente e concretamente con la legge n. 118/1971, nella quale si stabilisce che l'istruzione dell'obbligo dei soggetti portatori di handicap deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica.

Ed ecco che il concetto di educabilità si presenta in apertura ad un documento fondamentale: il "Rapporto Falcucci"

> La preliminare considerazione […] è la possibilità di attuazione di una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati e presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della loro crescita. […] Esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e dal costume sociale (*Premessa*, 1975).

Il consolidamento di questa prospettiva di piena integrazione avviene con le legge n. 517/1977 e la Lg. N. 104/1992. Nella Lg. 104 troviamo infatti questo enunciato: «[…] le capacità possedute devono essere sostenute, sollecitate, progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata» (Legge n. 104/1992, art. 12, comma 5).

La *Guida europea di buona prassi per le pari opportunità delle persone disabili* ci ricorda come sia centrale il «dovere di concentrarsi sulle capacità delle persone e su come utilizzarle e svilupparle, piuttosto che sulle disabilità» (Helios II, 1996, pp. 14-15) aprendo la strada a quella che sarà nei primi anni 2000 la prospettiva ICF (2001).

La programmazione personalizzata e individualizzata (per una distinzione tra i due termini si rimanda a Baldacci, 2009) è stata certamente una conquista culturale molto importante. Ma averla spesso considerata come esclusiva dell'alunno in situazione di disabilità, anziché come risorsa di tutti gli insegnanti a favore di ogni alunno, ha finito con l'esasperarne i limiti e a metterne in rilievo i pericoli (Tortello, 1998).

Fondamentale apporto che sancisce l'educabilità e quindi il pieno coinvolgimento delle persone con disabilità nel contesto scolastico, ci arriva dalla sentenza n. 215/1987 che così riporta:

> […] è ormai superata in sede scientifica la concezione di una radicale irrecuperabilità degli handicappati. […] non si possono assumere come insuperabili gli ostacoli che è invece doveroso tentare di eliminare, o almeno attenuare, e non si può dare per dimostrato ciò che va invece concretamente verificato e sperimentato onde assicurare pari opportunità a tutti.

Già nella relazione Falcucci si sottolinea come «l'emarginazione sociale nasce oltre che da condizioni strutturali, da modelli culturali e di costume» (p. 13) andando così ad anticipare quell'ottica di disabilità intesa non solo strutturalmente ma come risultato di barriere culturali e sociali che troverà il suo massimo compimento nell'ottica ICF.

Il nuovo PEI ribadisce quelli che sono stati i principi ispiratori della fase di integrazione in Italia, riportandoci sulla strada maestra. Già Sergio Neri, alla fine degli anni Novanta, rimarcava la necessità di tornare nella logica della Lg. 104/1992, mettendoci in guardia da pratiche che contrastavano con quello spirito:

> Si ripropone sostanzialmente un'idea di persone riabilitabili ma non educabili, non istruibili, o se volete educabili separatamente dall'istruibile, che facilmente diventa un addestrabile all'interno di una situazione di contenimento di effetti più gravi che possono essere riferiti a queste persone. Bisogna ripercorrere un cammino culturale, già avviato nel nostro Paese e in altri Paesi civili: passare dalla considerazione di una situazione ritenuta di irrecuperabilità a una ritenuta di recuperabilità, poi di persone educabili e finalmente di persone istruibili (Neri, 1998, pp. 3-4).

Nel DPR del 1994 si chiarisce che il PEI è un documento di pianificazione globale, che raccoglie e armonizza tra loro i diversi tipi di interventi che l'istituzione scolastica intende mettere in atto al fine di garantire il diritto all'educazione e all'istruzione degli alunni con disabilità (Pasqualotto & Lascioli, 2021, p. 58). Potremmo però parlare a tutti gli effetti non solo di documento, che richiama immancabilmente ad un atto burocratico ma di documentazione che richiede competenze di progettazione e monitoraggio come da finalità esplicitate nel D.P.R. 24 febbraio 1994: «Nella definizione del PEI […] i soggetti propongono […] gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione e integrazione scolastica dell'alunno in situazione di handicap» (art. 5, comma 4) e nella 104/1992: «L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione» (art. 12, comma 3).

Già nella *Carta di Lussemburgo* (1996) si metteva l'accento sulla necessità di insegnamento di qualità che deve mirare ad un rapporto educativo, globale, positivo, stabilito sulla base delle capacità delle persone soprattutto nel caso di persone con bisogni educativi specifici. Bisogna evitare di stabilire dei limiti su una base puramente medica.

I PEI elaborati ante 182/2020 avevano la loro impostazione desunta dalla documentazione medico-sanitaria, in particolare dal Profilo Dinamico Funzionale e dalla Diagnosi Funzionale, alla base del processo di certificazione della persona con disabilità, riscontrabile non solo nei molteplici rimandi alle aree/assi ma dal fatto che la costruzione del PEI si basava principalmente su questo schema (Dettori & Botes, 2023, p. 34). Infatti, dato che non era mai stato fornito alle scuole un modello univoco da seguire, nel corso degli anni si è imposta una prassi che ha dato al PEI un'impostazione desunta dalla Diagnosi Funzionale (DF) e dal Profilo Dinamico Funzionale (PDF), cioè da quei documenti di natura sanitaria che nel DPR del 24/02/1994, a differenza

del PEI, risultano ben articolati. Nei diversi modelli in uso presso le scuole, infatti, nella definizione degli obiettivi educativi non manca mai il riferimento agli "assi" (o parametri o aree) della DF/PDF: cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, autonomia, apprendimento. Sono spesso disattese, invece, le indicazioni della norma relativamente alle attività riabilitative ed extrascolastiche, e non è raro che sia trascurata la parte didattica con la definizione di obiettivi curricolari, spesso non presente nel PEI (Pasqualotto & Lascioli, 2021, p. 58).

Il Decreto Legislativo n. 66/2017 (modificato dal D. Lgs. N. 96/2019) rilancia la centralità della professionalità docente in ottica collegiale come imprescindibile per la progettazione del PEI. Dichiarando come framework l'ICF, richiama alla necessità di recuperare degli strumenti che sono propri della formazione docente, cercando il più possibile, di restituire centralità alla competenza formativa ed educativa dell'inclusione, ribadendo l'importanza del contesto scolastico ma solo come una parte di un orizzonte più ampio che è quello del Progetto individuale.

9.3. Il nuovo PEI

La prospettiva del D. Lgs. N. 96/2019 recupera con forza la centralità dell'educabilità, che non è fatta solo di socializzazione ma ribadisce che attraverso le relazioni, la scuola è chiamata al suo compito principale di formazione:

> Il PEI […] individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati (art. 7, comma 2, lettera c).

Il campo viene così preparato per il nuovo PEI (Decreto Interministeriale 182/2020 e Decreto Ministeriale n. 153/2023), modello uguale per tutto il territorio nazionale, differenziandosi solo per i diversi ordini di scuola e aderente alle prospettive dell'ICF (o almeno in parte) nell'impostazione.

In questo modo, il nuovo modello di PEI può essere

> identificato come strumento di collegamento con la variabile ambientale, secondo un approccio multidimensionale ed ecologico, che enfatizza la centralità

> della persona e il suo processo di autodeterminazione, l'individuazione delle barriere e dei facilitatori in modo da migliorare il suo funzionamento all'interno dei contesti (Dettori & Botes, 2023, p. 36).

Si deve ancora lavorare in ambito pedagogico affinché il team docente si riconosca l'unico responsabile delle scelte didattiche che la scuola mette in atto, che gli competono e che non possono essere delegate a indicazioni o, ancora peggio, prescrizioni operative, da parte dei sanitari. La collaborazione proficua per la realizzazione di PEI effettivamente utili (e non un mero atto burocratico da elaborare) sta nel confronto e nella condivisione, nel trovare strategie educative efficaci grazie a una sinergia fra docenti, studenti, genitori, sanitari, associazioni dell'extrascuola. Tale lavoro sinergico sarà indispensabile per la definizione di un Progetto di vita, che consideri la persona in una prospettiva "ampia" e valorizzi le risorse e le competenze raggiunte affinché siano spendibili oltre il percorso scolastico.

È evidente che non possiamo pensare che sia il modello "perfetto", tanto che dalla sua nascita ha già visto diversi aggiustamenti (l'ultimo in ordine temporale è dato dal Decreto Interministeriale n. 153 del 1° agosto 2023), ma una breve riflessione in merito può sicuramente mettere in evidenza che comunque diversi passi avanti, per svincolarlo da un modello prettamente medico-sanitario, sono stati fatti.

Guardando il modello, la prima cosa che si può notare è l'importanza che viene data all'osservazione come capacità di scegliere le caratteristiche di un soggetto e di saperle porre in relazione tra loro nel contesto in cui i comportamenti e gli aspetti di apprendimento hanno luogo (Bortolotti & Sorzio, 2014). L'importanza dell'osservazione, come competenza fondamentale e prerequisito per qualsiasi progettazione, rimanda ad un doppio sguardo alla persona e all'ambiente (Pasqualotto & Lascioli, 2021, p. 63) come basi per l'attivazione di processi inclusivi e per sostenere un cambiamento di prospettiva.

Proprio in questa prospettiva il nuovo PEI prevede principalmente due distinte tipologie di sezioni: una prima parte con funzione descrittiva e una seconda parte con funzione progettuale; le due parti sono chiaramente una dipendente dall'altra: infatti, senza un'attenta osservazione non è possibile sostenere e giustificare la parte più progettuale. La sezione 7 è quella che forse più di tutte ci restituisce questa evidenza: una reale e piena inclusione passa necessariamente dalla progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi, richiedendo che tutti gli insegnanti siano coinvolti nella vita scolastica ripensando per tutti e tutte un luogo di qualità del contesto educativo.

Altro aspetto importante del nuovo PEI è quello di concepirlo come punto di contatto tra progettazione di classe e curricolo personalizzato. Si tratta di una scelta scontata a questo punto della storia della scuola italiana, ma lo è meno se si osserva in prospettiva europea. Infatti, in alcuni Paesi la presenza di curricoli distinti addirittura specifici per alunni e alunne con disabilità sono stati e sono tuttora un forte ostacolo nella costruzione di un sistema scolastico inclusivo (Bürli, 2005; Wachtel, 2010 in Ianes & Demo, 2021, p. 37). La prospettiva ICF come sfondo teorico nella redazione di progettazioni inclusive (come ad es. la Diagnosi Funzionale o il Profilo dinamico funzionale) è stato introdotto in Italia già dal 2008 (Braghero, 2012). Il nuovo PEI, pur non avendo una aderenza forte con l'ICF (Ianes & Demo, 2021) mantiene quella che Shakespeare (2017) definisce una visione relazionale del funzionamento umano. Questo sfondo concettuale apre le porte ad una visione di apprendimento che mette necessariamente in campo delle competenze avanzate nella progettazione didattica, rispondendo a chi nella scuola esclude nell'inclusione. Le sezioni dedicate al contesto sono centrali nella logica di una progettazione condivisa che non può (e non deve) essere relegata solo all'insegnante di sostegno. Progettare un ambiente di apprendimento inclusivo richiede necessariamente la condivisione di una co-progettazione che metta tutti gli insegnanti della classe nella prospettiva di pensare agli alunni come singoli (con le diverse necessità) e come gruppo (con le dinamiche che si vengono a creare).

Il GLO[1] porta ad una visione ampia, ad un reale contesto di vita grazie proprio alla composizione del gruppo di lavoro che coordina i diversi aspetti legati al ragazzo/a e alla sua famiglia con il contesto di vita. Due diversi passaggi UVM[2] e GLO: mentre nel primo c'è una forte spinta alla visione terapeutica/sanitaria, nel secondo l'accento si sposta decisamente sull'intervento educativo-formativo. Questo passaggio che riadatta la progettazione spostandola su un campo di competenza della scuola, spesso mette in allarme gli insegnanti che devono rispondere alla richiesta di schierare delle competenze "cerniera" tra terapie e interventi didattici. Anche se da tempo si cerca di abbandonare questa prospettiva medico-terapeutica, diventa complesso trovare nella scuola la capacità di prende-

---

[1] Il GLO è il gruppo di lavoro operativo per l'inclusione e si occupa degli interessi e dei bisogni di ogni alunno/a con un'accertata condizione di disabilità (D. Lgs. 66/2017).

[2] L'UVM è l'Unità Valutativa Multidisciplinare che si occupa della valutazione e individuazione di risposte qualora si manifesti una compresenza dl bisogno sanitario e sociale.

re posizione in questo senso. Si sente spesso negli ambienti scolastici dire "l'importante è che socializzi" a discapito dell'apprendimento: è spesso in maniera implicita un riconoscersi incapaci di fronte alle sfide poste dalla disabilità. La socializzazione non è l'unico obiettivo che possiamo porci, altrimenti il rischio sarebbe quello di venire meno a quel Progetto di Vita che è in fin dei conti il traguardo al quale tutti insieme (genitori, insegnanti, territorio) dobbiamo tendere, pena (o condanna) all'isolamento e all'esclusione non solo del ragazzo/a con disabilità ma di tutto il suo nucleo famigliare.

9.4. Conclusioni

Al momento l'unica formazione che è stata rivolta ad insegnanti curricolari con in classe la presenza di allievi o allieve con disabilità è stata l'istituzione di 25 ore di formazione (Lg. 30 dicembre 2020, n. 178 art. 1 comma 961). Questo per favorire il principio di contitolarità dell'alunno con disabilità. Anche se si riconosce che possa essere stato un inizio (fatta per altro solo in una edizione relativa all'anno scolastico 2021/2022), non può essere certamente una soluzione definitiva.

È chiaro che, date le premesse, l'attenzione si sposta sulla formazione degli insegnanti (non solo di sostegno ma di tutti gli insegnanti). L'introduzione dei 60 CFU (DPCM 224/2023), necessari per l'insegnamento e il TFA Sostegno, rimane al momento l'unica speranza per consentire questa svolta non solo ad una reale inclusione ma ad una didattica incentrata anche sugli studenti, senza la quale l'inclusione rimane solo una parola ricca di significati e prospettive mancate. Il moltiplicarsi di etichette sembra creare negli insegnanti una ragionevole narrazione che riporta tutto ad un senso.

Non dobbiamo dimenticarci che il solo riconoscimento di determinate caratteristiche fenomenologiche non è sufficiente per non intervenire con competenza pedagogica e didattica nelle diverse situazioni. Purtroppo, il rischio non è solo quello dell'etichettamento ma anche dell'abbandono di una prospettiva complessa. Pensiamo anche solo alla prospettiva intersezionale: quanto è diverso pensare al Progetto di vita di un ragazzo con disabilità italofono rispetto alla prospettiva di una ragazza con disabilità e background migratorio? Possiamo veramente affermare che intervengono le stesse dinamiche nel considerare la situazione dell'uno o dell'altro definendoli semplicemente soggetti con disabilità?

Apre anche ad un'altra prospettiva: quella che gli insegnanti, se vogliono favorire delle competenze che siano veramente spendibili, devono aprirsi al territorio e alle sue risorse ancorandole agli apprendimenti.

BIBLIOGRAFIA

Amatori, G., & Bocci, F. (2021). Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituente. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 20, 2, pp. 72-83.

Baldacci, M. (2009). Un'analisi logica di individualizzazione e personalizzazione. In M. Baldacci, M. Corsi (a cura di), *Un'opportunità per la scuola. Il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*. Napoli, Tecnodid.

Bonetta, G. (1990). *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale.* Milano, FrancoAngeli.

Bürli A. (2005). Heil/Sonderpädagogik im Rahmen des shweizerischen Bildungwesens, Bern, Generalsekretariat EDK, http://edudoc.ch/record/29530/files/130.pdf.

Cavallera, H.A. (2000). *Scritti pedagogici*. Lecce, Pensa Multimedia.

De Sanctis, S. (1899). *La cura e la educazione dei fanciulli deficienti col sistema degli educatori. Prima relazione (semestrale) sull'asilo-scuola per fanciulli deficienti di povera condizione*. Roma, Tipografia Economica.

De Sanctis, S. (1906). *Su alcuni tipi di mentalità inferiore. Atti del V Congresso internazionale di psicologia (Roma 1905).* Roma, Forzani, pp. 576-587.

De Sanctis, S., & Bolaffi, E. (1914). La graduazione dell'insufficienza intellettuale col metodo dei reattivi. *Infanzia anormale*, VII, 153-174.

De Sanctis, S. (1915). *Educazione dei deficienti*. Milano, Vallardi.

Dettori, G. F., & Botes, P. (2023). La progettazione del nuovo Piano educativo individualizzato tra normativa e percezioni di docenti in formazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 15, n. 25, pp. 25-40.

Ianes, D., & Demo, H (2017). Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 415-426.

D'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia, Editrice La scuola.

Helios II (1996). *Guida di buona prassi. Verso la parità di opportunità delle persone disabili*. Bruxelles.

Lascioli A., & Pasqualotti, L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali*. Roma, Carocci.

Ministero della Pubblica Istruzione (1975). *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli handicappati*.

Montessori, M. (1910). *Antropologia pedagogica*. Milano, Vallardi.

Neri, S. (1998). La scuola delle autonomie: impegni e prospettive dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione scolastica. *Handicap & Scuola*, XIII, n. 79.

OMS (2007). *ICF*. Trento, Erickson.

Pesci, F. (2003). *Antropologia e pedagogia a Roma da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*. Roma, Aracne.

Pesci, G., Pesci S. (2005). *Le radici della pedagogia speciale*. Roma, Armando Editore.

Pironi, T. (2007). Le cure educative nella scuola di Mompiano e nelle Case dei bambini di Roma e di Milano in età giolittiana. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, pp. 1-21.

Sergi, G. (1885). Di un gabinetto antropologico per le applicazioni pedagogiche. *Rivista pedagogica italiana*, II, pp. 70-79.

Sergi, G. (1892). *Educazione ed istruzione. Pensieri*. Milano-Roma-Napoli, ed. E. Trevisini.

Sergi, G., Ottolenghi, S., & Montesano, G. (1911). Cartella biografica per minorenni corrigendi proposta dai Proff. G. Sergi, S. Ottolenghi e G. Montesano. *Rivista di Antropologia*, vol. XVI, 1.

Shakespeare, T., Cooper, H., Bezmez, D., & Poland, F. (2018). Rehabilitation as a Disability Equality Issue: A Conceptual Shift for Disability Studies? *Social Inclusion*, 6, 1, pp. 61-72.

Tortello, M. (1998). *Vent'anni di integrazione scolastica. Le conquiste e i problemi aperti*. Reperibile online: VENT'ANNI DI INTEGRAZIONE SCOLASTICA (gildavenezia.it) (Consultato il 16/08/2023).

Wachtel, P. (2010). Geschichte des Sonderschulwesens, http://bildungserver.de/Sonderschulwesenin-Deutschland-1370-de.html.