



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: gennaio 2022**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **The new PEI for inclusion between challenges and opportunities**

### **Il nuovo PEI per l'inclusione tra sfide e opportunità**

di

Mirca Montanari<sup>1</sup>

[m.montanari@unitus.it](mailto:m.montanari@unitus.it)

Università degli Studi della Tuscia

Giorgia Ruzzante

[giorgia.ruzzante@unibz.it](mailto:giorgia.ruzzante@unibz.it)

Libera Università di Bolzano

#### **Abstract:**

The divergent conceptions of disability (medical model/social model) have made it difficult to grasp the innovative scope of the new models for inclusiveness adopted by the school system.

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto costante tra le autrici. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Mirca Montanari sono da attribuirsi: i paragrafi 1. *Introduzione*; 2. *Riconoscere e sostenere gli alunni, senza esclusioni* e 3. *Il Progetto di vita di Francesco*. A Giorgia Ruzzante sono da attribuirsi: i paragrafi 4. *Il PEI come strumento inclusivo* e 5. *Conclusioni*.

The new PEI models represent a considerable opportunity for change in view of overcoming the reductive logic of a merely bureaucratic compilation. In fact, they represented a significant opportunity for the professional training of teachers, both curricular and specialised, who were called upon to measure themselves against the principles of universal planning for learning. The changes during the year, aggravated by the pandemic emergency, have created a lot of confusion and difficulties in the implementation of inclusive school practices oriented to the construction of meaningful Life Projects. In this regard, Francesco's school narrative is presented through his PEI-Life Project.

**Keywords:** PEI; life project; inclusion; teacher training; universal design.

**Abstract:**

Le divergenti concezioni della disabilità (modello medico/modello sociale) hanno prodotto non poche difficoltà nel cogliere la portata innovativa assunta dai nuovi modelli per l'inclusività adottati dal sistema-scuola. I nuovi modelli di PEI costituiscono una notevole occasione di cambiamento in vista del superamento della riduttiva logica della compilazione meramente burocratica. Essi, infatti, hanno rappresentato una significativa opportunità di formazione professionale dei docenti, sia curricolari che specializzati, che sono stati chiamati a misurarsi con i principi della progettazione universale per l'apprendimento. I cambiamenti in corso d'anno, aggravati dall'emergenza pandemica, hanno creato non poca confusione e difficoltà nella realizzazione di prassi scolastiche inclusive orientate alla costruzione di significativi Progetti di vita. A tale proposito, viene presentata la narrazione scolastica di Francesco mediante il suo PEI-Progetto di Vita (PEI-PdV).

**Parole-chiave:** PEI; Progetto di vita; inclusione; formazione docenti; progettazione universale.

## 1. Introduzione

L'imprevedibilità e la multi-dimensionalità dei cambiamenti dovuti all'emergenza sanitaria mondiale ha influenzato, e tutt'ora influenza, ogni aspetto del vivere umano, tra questi l'ambito scolastico. Nell'era del Coronavirus la scuola ha subito una metamorfosi sostanziale che ha visto il prevalere della didattica a distanza con il conseguente ripensamento e rimodellamento, in primis, delle pratiche progettuali (Ranieri, 2020). Il cammino virtuoso verso una scuola in grado di rispondere adeguatamente a tutte le diversità individuali di tutti gli alunni, non soltanto di quelli con "bisogni educativi speciali", di valorizzare le differenze e la didattica curricolare integrata, ha bisogno di prospettive solide e costantemente rinnovabili. La progettualità educativo-didattica orientata all'inclusione si caratterizza essenzialmente per la lettura delle difficoltà e delle problematicità, della non sicurezza, della non linearità, dell'imprevisto e del rischio presenti nei contesti educativi attuali segnati da emergenze continue (Lucisano et al.,

2021). L'adozione di inedite forme di strategie e di relazioni educative chiama in causa, ora più che mai, il riconoscimento dei ruoli e delle competenze plurali all'interno del contesto scolastico accanto alla ridefinizione del Progetto di vita di ogni alunno. Ri-pensare l'inclusione scolastica durante e dopo la pandemia (Guerini et al., 2021) significa dare nuove e significative forme alle dinamiche di accettazione e di rifiuto, alla presenza di ostacoli, di barriere e di facilitatori, alla partecipazione e alla comunicazione, all'individualizzazione, alla personalizzazione (Baldacci, 2006) e alla differenziazione (d'Alonzo, Monaumi, 2021) di attività, tempi, spazi e metodologie.

## **2. Riconoscere e sostenere gli alunni, senza esclusioni**

La contrapposizione e il dibattito, a tratti rigido ma sempre fecondo, tra il modello medico e il modello sociale ha contribuito a sviluppare una nuova cultura della disabilità (Gardou, 2006) orientata alla rimozione delle barriere e degli ostacoli nei contesti socio-culturali-relazionali al fine di rendere possibile la piena partecipazione alla vita comunitaria delle persone diversamente abili piuttosto che sostenere l'idea di ripararle in quanto considerate riduttivamente deficitarie e/o mancanti. Il modello sociale della disabilità abbraccia un approccio inclusivo di ampio respiro non soltanto focalizzato sulla vulnerabilità e sulla fragilità umana ma in contrasto con la normalizzazione delle diversità. Secondo tale prospettiva, una scuola che promuove l'inclusione risponde in modo efficacemente individualizzato, personalizzato e differenziato evitando la standardizzazione e l'omogeneizzazione degli alunni sia con disabilità sia con difficoltà e/o svantaggi.

“In una scuola-comunità che si qualifica come inclusiva non ci si contenta di rivolgere “misure speciali” - insegnanti specializzati, differenziazione didattica, sussidi adattati - a una particolare categoria di allievi, ma il sostegno è rivolto a rispondere ai bisogni differenziati di tutti i partecipanti” (Pavone, 2014, p.75).

Una scuola che tenta di ridurre le barriere valorizzando le differenze individuali di ognuno (Dovigo, 2007) facilitando l'accessibilità e la partecipazione sociale e l'apprendimento, rappresenta un'istituzione educativa in grado di attivare un'autentica promozione sociale, davvero attenta alle differenze e alle diversità. Nella prospettiva inclusiva è il sistema scolastico che si deve adattare alla diversità e alle differenze degli alunni (Medeghini, 2015) rispettandole nella loro complessità, senza etichettarle né medicalizzarle secondo l'adozione di innovativi percorsi educativo-didattici in nome di una scuola democratica a misura di alunno (Baldacci, 2002). Una scuola in grado, quindi, di cogliere la sfida dell'inclusione tra dubbi e certezze (Gaspari, 2021) offrendo a ogni allievo piena cittadinanza, equità e appartenenza mediante l'accessibilità la partecipazione di tutti a garanzia del diritto all'apprendimento e alla socializzazione (Caldin, 2019). È necessario per l'istituzione scolastica possedere le competenze educativo-relazionali indispensabili per poter offrire all'alunno con “bisogni educativi speciali” efficaci risposte, prevalentemente disancorate alle logiche diagnostiche, in nome del diritto all'educabilità, alla partecipazione attiva e al senso di appartenenza di ogni cittadino. Abbracciando il suo statuto democratico e acquisendo consapevolezza delle continue

e complesse emergenze educativo-culturali, e ora anche bio-sociali con l'avvento della pandemia, la scuola tende a orientare e a proporre rinnovate direzioni e linee progettuali inclusive. In questo senso, svolge un fondamentale ruolo nel cercare di favorire e di promuovere la realizzazione di un'efficace cultura dell'inclusione (Bianquin, 2018), incidendo inevitabilmente sulle decisioni, sugli atteggiamenti e sulle prassi didattiche quotidiane in relazione all'incontro, perturbante, contaminante, faticoso e, nel contempo, creativo con le differenze e le diversità. Agli alunni con difficoltà (di apprendimento, di attenzione, di linguaggio, di coordinazione motoria o spazio-temporale, di autonomia personale, di autogestione emotivo-relazionale), demotivati, con problemi emotivo-affettivi o di comportamento, in condizioni di disagio socio-economico e/o ambientale viene riconosciuto pieno diritto di cittadinanza quando entrano concretamente in relazione di scambio, aiuto, collaborazione, partecipazione e reciprocità solidale con la risorsa rappresentata dai coetanei. L'incontro con la disabilità e con le nuove emergenze educative è, quindi, sinonimo di apertura al nuovo, di nuove forme esistenziali inserite in un contesto educativo *complexus*, multifattoriale e multiprospettico (Montanari, 2020). Nell'era della prassi diagnostica lo sguardo educativo aperto e flessibile va oltre l'ingiustificato incremento delle *cattive diagnosi* (Zappella, 2021), cercando di porre in essere azioni virtuose e di natura educativa, prestando non eccessiva attenzione agli aspetti burocratico-medicalizzanti che abitano la scuola di oggi. Al fine di superare la visione lineare che tende a ingabbiare la persona nella patologia (Sciacchitano, 2014) non tenendo sufficientemente conto della complessa trama di significati di cui è composta l'esistenza umana, al fine di evitare interventi educativi fondati sulla «normalizzazione» del deficit, è necessario abbattere le barriere, gli ostacoli, gli agenti disattivanti i processi di apprendimento e di piena partecipazione di tutti gli alunni cercando di modificare idee, atteggiamenti riadattando e rivisitando, in chiave prospettica, strumenti educativo-didattici tradizionali come il PEI-PdV.

### **3. Il Progetto di Vita di Francesco**

Un buon PEI-PdV permette di pensare l'alunno con disabilità non solo in quanto tale ma come appartenente a contesti differenti dalla scuola considerandolo come persona in evoluzione, che diventa adulta nella sua diversità. Ogni alunno, indipendentemente dal suo status, possiede il diritto di costruire, in modo funzionale e soddisfacente rispetto ai suoi peculiari bisogni formativi, un personale Progetto di vita composto da originali traiettorie esistenziali. Tali percorsi tengono necessariamente in considerazione funzionali spazi e tempi per riconoscere la persona con disabilità come soggetto con pari diritti e doveri all'interno del comune contesto civile e democratico. A tale proposito, viene narrata la storia scolastica di Francesco, un alunno di 10 anni che frequenta attualmente la 5° primaria, mediante l'analisi delle criticità e il graduale potenziamento del suo PEI-PdV. Francesco presenta una diagnosi da ADHD con atteggiamento dirompente associato a un disturbo specifico del comportamento, che rende particolarmente problematico il suo vissuto scolastico. Sin dalla scuola dell'infanzia ha mostrato le sue difficoltà relative all'incapacità di autocontrollarsi, di riconoscere i propri vissuti emotivi e di mostrare un certo disagio nel gestire le condotte sfidanti, sia nei confronti degli adulti che dei pari. Francesco passa i primi due anni di frequenza alla scuola primaria

come soggetto esterno al gruppo, come un'appendice di un sistema che non lo vede, che non è in grado di riconoscerlo, che non lo aiuta, né tantomeno riconosce le sue problematiche. Francesco si percepisce ed è percepito non come un compagno di classe, un elemento appartenente alla classe, ma piuttosto un alunno da tenere a distanza, da evitare, che suscita, a volte, anche paura, quando adotta atteggiamenti aggressivi e risentiti. I compagni di classe non lo chiamano nemmeno per giocare, nessuno gli rivolge la parola, nessuno si avvicina a lui per capire come sta, cosa pensa, cosa sente. Francesco diventa quel bambino che nessuno vuole conoscere: passa il suo tempo vicino al termosifone, eludendo il contatto con i compagni di classe, sembra non avere amici, rimane in disparte e l'unico modo che possiede per gridare al mondo che esiste è arrabbiarsi. Francesco appartiene alla categoria degli invisibili, quelli che non hanno voce e che, essendo fortemente esclusi, tendono a esprimere le proprie emozioni esclusivamente tramite comportamenti oppositivi sia verbali, che paraverbali, che non verbali. Tali comportamenti disfunzionali creano il "gelo" in classe, quella classe che non è in grado di proporre nulla, se non farlo sentire inadeguato e "fuori posto". Il bambino si arrabbia molto e lo fa con forza: urla, lancia oggetti, anche di dimensioni consistenti come le sedie, adottando come modalità di comunicazione sempre e solo la reattività sotto forma di rabbia e di aggressività. Francesco sembra essere sintonizzato, quasi esclusivamente, sul canale emotivo della rabbia sorda e rancorosa che lo intossica e offusca la sua visione del mondo, le relazioni che non nutrono positivamente né lui né i suoi compagni. Francesco sa dire solamente "*No! Non lo faccio!*". Tale imperativo categorico è l'unica certezza che possiede e di cui va fiero esibendo la sua contrarietà in vari modi come rifiutandosi di svolgere un compito per il quale non si sente adeguato, mostrando atteggiamenti contrariati rispetto alle esperienze proposte e evidenziando un atteggiamento di continua provocazione nei confronti delle insegnanti. Il bambino non è in grado di affrontare nessuna sfida educativa e passa tutto il tempo a sentirsi inadeguato e insofferente. Anziché rinforzare la sua autostima e progredire nel suo sviluppo come persona si trova "imprigionato" in un profilo di funzionamento rigido, al quale è molto affezionato in quanto coincide con la sua identità ma che blocca la comunicazione con gli altri alimentando la sua chiusura. Come nell'episodio avvenuto qualche anno prima, durante l'intervallo dedicato alla merenda. Francesco, escluso dal gruppo, prova a interagire a suo modo con i compagni. Pur di inserirsi nel gioco del nascondino inizia a fare numerosi dispetti, fa di tutto per interrompere il gioco e, quando ci riesce, decide poi di non voler più partecipare, privandosi di un'esperienza ludica coinvolgente. La richiesta di relazionarsi con la classe è legittima ma, essendo stata espressa con modalità inopportune e sgarbate, lo allontana dai compagni. Il suo desiderio di essere considerato e apprezzato dagli altri viene sopraffatto dalla messa in atto di atteggiamenti oppositivi e conflittuali che minano sia il suo benessere emotivo e relazionale che quello dell'intero sistema classe. Nessuno offre a Francesco la possibilità di poter imparare ad agire autocontrollandosi e a non reagire impulsivamente, a saper comunicare i propri bisogni e le proprie necessità con una modalità funzionale allo sviluppo di una sana e consapevole relazionalità. La vulnerabilità affettivo-emotiva di Francesco si manifesta con modi di fare prevalentemente aggressivi: gli basta un attimo per alzare la voce, per lanciare una penna, chiudere il quaderno e decidere di non eseguire le consegne richieste dall'insegnante. La scuola, cosa fa? Che ruolo assume nei riguardi di un alunno che chiede il suo aiuto

nonostante sembra apparentemente e dolorosamente negare ogni forma di richiesta? La scuola non investe nella relazione attiva con Francesco, quando lo fa sembra interviene in modo frammentario, penalizzante e poco efficace. L'istituzione scolastica non si dimostra sufficientemente attenta ai bisogni, almeno inizialmente, di *quel bambino là* (Canevaro, 1999) che disturba, di quel bambino che mette alla prova la pazienza e la tolleranza degli insegnanti, di quel bambino "problematico" che sarebbe meglio non avere in classe in quanto incarna scomode e ingestibili differenze. La scuola sembra non rendersi conto che sono proprio le differenze che arricchiscono il suo agire educativo rendendolo maggiormente performante e aderente ai bisogni di tutti e di ciascuno. Nei primi anni in cui Francesco frequenta la scuola primaria, si sarebbero potute adottare strategie maggiormente inclusive finalizzate a potenziare i reali bisogni del bambino e a incentivare, supportare e valorizzare i suoi punti di forza, evitando di stigmatizzare qualsiasi comportamento dissonante messo in atto. Nessuno offre la possibilità a Francesco di sentirsi capace, di potercela autonomamente fare, e di sentirsi in grado di raggiungere qualsiasi obiettivo lui voglia raggiungere. Sembra quasi che la sua vitalità e la sua esuberanza siano percepite come elementi di fragilità anziché come risorse importanti sulle quali fare leva per evolvere. Il bambino tende a convertire le sue capacità in atteggiamenti autosvalutanti come nell'episodio in cui non riusciva a portare a termine una consegna di matematica richiesta dall'insegnante. In quel momento si sente incapace, percepisce di non potercela fare, sente che nessuno intorno a lui lo sostiene. L'unica reazione possibile è scaraventare il quaderno verso la maestra, avvicinandosi tanto così al suo viso, quasi a volerle dare una botta in testa. Nel frattempo che trascorrono solo pochi secondi che sembrano ore, Francesco e l'insegnante si guardano fisso dritto negli occhi fino a che il bambino scoppia in un pianto dirompente che rappresenta un'accorata richiesta di aiuto. In quel momento succede qualcosa, la maestra riconosce Francesco, sente il suo disagio, lo condivide e decide di investire, insieme alle colleghe, le sue competenze didattiche, sociali e relazionali per fare in modo che lui possa avere l'opportunità di partecipare e di sviluppare un sentimento di reale appartenenza. Nel prosieguo del suo percorso formativo, Francesco alla classe terza primaria matura una diversa motivazione alla vita di gruppo: inizia a vivere meglio all'interno della classe e ad accorgersi che qualcuno lo osserva, lo ascolta, è pronto ad accoglierlo, a conoscerlo e ri-conoscerlo. La progettualità viene ritarata in chiave inclusiva per aderire specificatamente ai bisogni dell'alunno "speciale". Il team docenti si fa portavoce di nuove sinergie progettuali al fine di attivare un percorso educativo orientato ad una concreta inclusione scolastica e sociale. Francesco, dopo tanto tempo, sente il desiderio di esprimere un sentimento di appartenenza al suo gruppo e grazie a questa apertura alla relazione manifesta atteggiamenti propositivi, inizia a confrontarsi e interagire positivamente con la classe; sperimenta e prova a gestire la sua rabbia e la sua frustrazione in modo diverso, senza per forza dover reagire impulsivamente, i suoi compagni fungono da modeling contribuendo a innescare nuove, funzionali e significative modalità di reazioni. Che cosa cambia nel sistema classe? Sostanzialmente si modifica la relazione che si instaura tra la scuola e Francesco: due mondi che prima erano agli opposti ora si riconciliano in un'ottica di cura e di reciprocità che determina la trasformazione dei comportamenti, delle aspettative e delle motivazioni. All'alunno Francesco viene data la possibilità di farsi conoscere per quello che è realmente,

con i suoi punti di forza e di debolezza, con i suoi momenti di rabbia, quella rabbia che oggi riesce a riconoscere e controllare, non lo sovrasta, ma che lo avvisa quando la sua parte emotiva sta andando in allerta. Ora l'istituzione scolastica crede nel bambino valorizzando e riposizionando la sua persona, progetta ed elabora, modifica e ricalibra la proposta del percorso educativo, instaura con lui una relazione positiva che gli permette di farsi conoscere e apprezzare, di manifestare la sua identità costituita da singolari potenzialità, interessi e bisogni, da peculiari modalità d'apprendimento e di relazione. A titolo esemplificativo, si nota come Francesco oggi si senta presente, coinvolto e partecipe alla vita di classe, non ha più bisogno di attirare l'attenzione dei suoi compagni con atteggiamenti oppositivi e sfidanti, ma sono loro, gli stessi compagni che lo mettevano all'angolo, che oggi lo cercano, lo valorizzano e lo riconoscono per quello che davvero è. Oggi Francesco frequenta la classe quinta della scuola primaria, quella classe che lo trattava come un'ombra, quella classe che non si preoccupava del suo malessere e procedeva indifferente senza di lui, quella classe che ora più che mai ha bisogno di Francesco, che grazie a lui, alla sue difficoltà, ai suoi momenti di rabbia e ira, ha compreso che cosa vuol dire accettare e accogliere in maniera flessibile tutte le differenze e le diversità. La consapevolezza inclusiva raggiunta dal gruppo classe è tale che oggi i suoi compagni non solo lo accettano e lo riconoscono, sia durante le attività didattiche che non, ma offrono a Francesco la loro amicizia, lo coinvolgono anche nell'extra-scuola, invitandolo a giocare durante il pomeriggio attivando verso di lui strategie di scaffolding quando, a volte, non riesce a farcela da solo. Francesco va regolarmente al campo sportivo con i suoi amici, quello stesso campo che aveva tanto odiato e che rappresentava un luogo dove non si sentiva capace, uno spazio dove, pur essendo amante dello sport, non si sentiva in grado di dare un calcio al pallone. Tale sentimento di inadeguatezza era dovuto al fatto che nessuno lo aveva mai chiamato, nessuno aveva mai suonato alla sua porta e gli aveva teso la mano in segno di amicizia e di vicinanza. Francesco stesso è attualmente capace di adottare opportune strategie di autoregolazione, riuscendo a esprimere in maniera autocontrollata le proprie emozioni e i propri stati d'animo. Quando è in situazione di stress emotivo causato da vissuti che risultano per lui di difficile gestione, tende ad attivare processi di autoregolazione funzionale: a volte chiede di prendersi in momento di pausa per riflettere e canalizzare le sue emozioni in maniera adeguata, altre volte ha bisogno della figura del caregiver che lo aiuta a riqualificare il momento e ad assumere un comportamento consono. La scuola, nel suo ruolo di mediatrice, attivando l'auspicato cambiamento, ha preso in carico Francesco in modo autenticamente interessato, ha adottato concrete prassi inclusive, ispirate a un PEI-PdV basato sui principi della cura educativa autentica dove "il posto per il diverso non trova ostacoli" (Giarolo, 2021). L'operare inclusivo assume, in tal modo, il sapore di una coperta calda, una coperta che scalda, che copre, che avvolge e coinvolge colui che ne ha estremo bisogno. L'empatico atteggiamento di cura rivolto al bambino si concretizza nelle seguenti azioni: le insegnanti e i compagni mostrano un'accoglienza incondizionata, uno sguardo attento alla diversità di Francesco e un'opera di accompagnamento ragionato e finalizzato al raggiungimento di un Progetto di Vita realmente calzante ai suoi bisogni formativi, sociali e personali. Nella storia di Francesco si è costituita una virtuosa rete di relazioni tra scuola, famiglia, extra-scuola e equipe multidisciplinare, ispirata alla metodologia della *coprogettazione capacitante* (Marchisio, 2019), la quale è stata

in grado di focalizzare i suoi bisogni e le sue necessità, di riconoscere la sua diversità e di trasformarla in elemento cardine e strutturante dell'intero percorso di vita. Oggi come dice spesso una sua compagna "*Finalmente! Francesco è un amico della classe*".

#### **4. Il PEI come strumento inclusivo**

Nel rappresentare lo strumento che attribuisce identità alla persona con disabilità orientandone la costruzione del Progetto di vita, il PEI riassume le fasi fondamentali della conoscenza dell'alunno e del relativo intervento progettuale di sostegno mirato a costruire una didattica inclusiva creando ponti tra la classe e l'alunno con "bisogni educativi speciali". Fondamentale risulta, quindi, l'ancoraggio con la classe (Ianes, Demo, 2017) in merito alle proposte didattiche, nella ricerca di punti di contatto con l'alunno con disabilità per elaborare un PEI-PdV in direzione inclusiva, così come testimoniato dalla significativa narrazione di Francesco. Il PEI-PdV prevede, infatti, una necessaria personalizzazione in merito ai percorsi didattici e alla valutazione. A partire dal Decreto Legislativo 66/2017, l'approccio bio-psico-sociale ICF è l'unico da utilizzare per strutturare il PEI-PdV. I Disability Studies sottolineano il rischio di etichettamento che tende a produrre il PEI in quanto strumento utilizzato esclusivamente per alcuni alunni e, di conseguenza, possibile veicolo di stigmatizzazione (Medeghini et al., 2013). L'assegnazione del docente specializzato richiede, infatti, una certificazione, un *entitlement*, ossia la titolarità di ricevere un percorso scolastico "altro", diverso da quello "ordinario", che richiama il concetto individuato da Norwich (2007) denominato "dilemma della differenza". A questo punto sorge un quesito legittimo: "quando il PEI diviene utile per l'attuazione di una didattica inclusiva?". Quando è connesso alle attività della classe, e non è qualcosa di separato e escludente ma teso a realizzare una didattica senza barriere né riduzionismi (Mangiatordi, 2017). La prospettiva della progettazione universale consente di interfacciare costruttivamente il PEI-PdV alle attività della classe, rendendo più semplici i processi di personalizzazione, individualizzazione e differenziazione nella prospettiva della *speciale normalità*, ossia dell'adozione di strategie quanto più possibile attinenti alla didattica ordinaria (Ianes, 2006). In tutti gli ordini e gradi di scuola il PEI, per divenire strumento di autentica progettazione inclusiva, deve configurarsi quale strumento per l'attuazione del Progetto di vita e per il conseguimento dell'autonomia e dell'autodeterminazione della persona (Cottini, 2019). Il percorso scolastico, infatti, deve essere pensato "non già come un momento a sé stante, ma come un elemento importante di un unitario percorso di crescita, di sviluppo e di apprendimento all'interno del più ampio percorso di vita" (Manganaro, de Robertis, 2021, p. 190). Ciò significa far acquisire quelle autonomie e competenze socio-relazionali-emozionive (Morganti, 2020) necessarie per la costruzione di un'identità aperta nella prospettiva dell'adulthood. La ricerca del punto di contatto tra il PEI-PdV e l'attività della classe consente a questo strumento di divenire concretamente e opportunamente inclusivo fungendo da "cerniera" tra la progettazione della classe e il PEI-PdV dell'alunno con disabilità. Il PEI-PdV ha acquisito la prospettiva ICF (Lascioli, Pasqualotto, 2018; Chiappetta Cajola, 2019; Bianquin, 2020) facendo esplicito riferimento all'analisi delle barriere e dei facilitatori presenti nel contesto scolastico. La centralità la assume, quindi, il contesto scolastico che, a seconda se sia facilitante o meno, consente l'espressione delle migliori performance da parte degli alunni.



La differenziazione didattica non deve essere limitata solo ad alcuni alunni, ma deve connotare l'ordinarietà dei processi di insegnamento/apprendimento. Essa "parte dalla considerazione fondamentale di raggiungere le necessità emotive, cognitive e relazionali di ogni studente" (Folci et al., 2019, p.190). Riconoscere le barriere e i facilitatori nei contesti scolastici significa proporre l'inclusiva prospettiva della progettazione universale (Murawski, Scott, 2021). ICF incide positivamente nel modo di elaborare il PEI-PdV: i contesti di apprendimento divengono centrali nel comprendere e nel valorizzare i funzionamenti degli alunni. Infatti, essere in un contesto scolastico piuttosto che in un altro facilita o ostacola il funzionamento dell'allievo. Nel passaggio dall'integrazione all'inclusione "lo sguardo si sposta sul contesto" (Morganti, Bocci, 2017), ossia il processo auspicato fa leva sul cambiamento della scuola per renderla inclusiva, modificando le culture, le politiche e le pratiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014). Ogni docente, curricolare e di sostegno, deve essere capace di modificare opportunamente il curriculum per rispondere alle differenze individuali degli allievi. È necessario, quindi, sostenere i docenti attraverso una formazione che sia attenta a valorizzare le notevoli potenzialità inclusive racchiuse nel PEI-PdV. L'occasione mancata si è verificata relativamente alla messa in discussione dell'adozione di un modello nazionale di PEI-PdV, che non voleva certamente ergersi a strumento perfetto ma rivedibile e modificabile alla luce delle istanze provenienti dalle scuole e dai docenti. Proprio perché unico in tutto il territorio italiano avrebbe potuto sollecitare dibattiti e adattamenti provenienti "dal basso", dalla sperimentazione all'interno dei contesti scolastici dei nuovi documenti. Il nuovo modello sembrava aver risvegliato interesse e attenzione per l'inclusione scolastica, e rinforzato la possibilità di maggiore collaborazione tra i docenti curricolari e i docenti specializzati per le attività di sostegno in quanto per ogni disciplina era prevista l'indicazione di attuare o no delle personalizzazioni, consentendo la condivisione degli obiettivi educativo-didattici all'interno del team docenti (Ianes et al., 2021). Una sezione di particolare interesse nei modelli nazionali di PEI-PdV, fortemente richiesta e sostenuta dalle associazioni dei genitori, era costituita dal ruolo attivo della famiglia come soggetto protagonista che possiede effettive conoscenze in merito al proprio figlio con disabilità (Pavone, 2009; Caldin, Pileri, 2021), informazioni relative a interessi, preferenze, motivazioni e aspirazioni che è utile vengano condivise con la scuola per facilitare il lavoro dei docenti. Alcuni elementi, in particolare, erano di notevole interesse come la partecipazione dello studente con disabilità alla definizione del proprio PEI-PdV. Pur rimanendo prerogativa della scuola secondaria di secondo grado, tale aspetto "apre una sfida importante per la scuola nella direzione della ricerca di modalità che supportino alunne e alunni con disabilità nello sviluppo di una consapevolezza sulle proprie inclinazioni e sui propri desideri oltre che di capacità di scelta" (Ianes, Demo, 2021, p. 29) dando concreta attuazione al principio di autodeterminazione sancito dalla Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità. Cottini (2016) afferma che "la dignità di ogni persona risiede nell'essere in grado di guidare la propria azione in riferimento a una serie di opzioni" (p. 15). Tale autodeterminazione non può essere limitata dalla complessità della disabilità ma è il contesto che deve svolgere il ruolo di facilitatore per lo sviluppo dell'autodeterminazione (Deci, Ryan, 1985). Il Capability Approach sottolinea l'importanza della promozione di contesti di vita capacitanti, ossia in grado di ampliare le possibilità di scelta per la persona. La persona con disabilità spesso ha opportunità

ridotte rispetto agli altri individui, andando così incontro a un processo di discriminazione. Nel modello dello sviluppo della capability di Sen (2005), ossia la libertà di scelta, l'*agency*, rappresenta un fattore determinante per il ben-essere della persona e per il raggiungimento di una migliore qualità di vita. I contesti di vita e di relazione devono, quindi, consentire a ciascuno lo sviluppo delle proprie potenzialità, ponendo le condizioni concrete affinché possano attuarsi le singolari progettualità esistenziali per ciascuna persona. Il PEI, inoltre, dovrebbe costituire uno strumento di progettazione capace di promuovere contesti scolastici inclusivi, ma anche di costruire il sé autentico nell'ottica del Progetto di vita. Nel raccordarsi con il progetto individuale il PEI si collega all'espansione dei contesti inclusivi, che non sono più soltanto quelli scolastici, ma si aprono all'ampia prospettiva di Progetto di vita (Giaconi, 2015; Marchisio, Curto, 2019). Il PEI-PdV diviene strumento essenziale nel passaggio tra i diversi ordini e gradi di scuola, tenendo traccia dei percorsi svolti e ripartendo a ogni anno scolastico con progettazioni individualizzate e personalizzate capaci di rispondere ai bisogni emergenti dello studente, collocandosi nella sua fertile zona di sviluppo prossimale. L'indagine della FISH del 2021 ha verificato come si sono svolti gli incontri di GLO per la definizione del PEI. Il GLO si è riunito nel 79,5% dei casi, ma solo nella percentuale del 59,3 questo è accaduto entro il 31 ottobre. Il PEI è stato redatto per 8 ragazzi su 10 (82%) ma ciò è stato fatto entro il 31 ottobre 6 volte su 10. La famiglia è stata coinvolta nella stesura del PEI nel 76,3% dei casi: il che significa che in 1 caso su 4 non è stata resa partecipe. L'indagine ISTAT sull'inclusione scolastica relativa all'a.s. 2020/2021 segnala che sono in aumento le certificazioni di disabilità e gli insegnanti di sostegno, anche se sono ancora insufficienti quelli specializzati; in particolare, la carenza si concentra nel Nord Italia. La principale problematica rilevata nei nuovi modelli di PEI-PdV è quella relativa all'attribuzione delle ore di sostegno, che dal punto di vista giuridico è stata riconosciuta come lesiva nei confronti del diritto all'istruzione dell'allievo con disabilità (Corso, 2021), con i range delle ore di sostegno a seconda del debito di funzionamento dell'alunno, nel tentativo di diminuire la spesa pubblica per l'inclusione scolastica. Come sostiene Cesaro (2021) "ancora una volta l'attuazione operativa di quanto previsto sul piano giuridico risulta difficile e invece di agire con azioni di miglioramento sul nuovo modello di PEI-PdV si preferisce riportare in vigore la normativa precedente" (p. 126). ICF consente, inoltre, di allargare lo sguardo in senso orizzontale verso ulteriori contesti formativi anche extrascolastici. L'accompagnamento dei servizi socio-sanitari alla costruzione di un accurato piano educativo individualizzato orientato al Progetto di vita rimane ancora una pratica di difficile attuazione, considerando che non in tutti i territori si riesce ad attuare quel proficuo lavoro di rete (Ciletti, Borgonovi, 2018) essenziale per la sua implementazione. Si tratta, infatti, di un percorso difficile quello che porta un adolescente con disabilità a immaginare percorsi di adultità possibile, per cercare di soddisfare quell'umano "bisogno di normalità" (Lepri, 2011) dato dalla partecipazione ai contesti di vita comuni.

## 5. Conclusioni

Ripensare alla concezione della disabilità e ai diversi modelli ad essa sottesi per individuare nuovi spazi d'intervento, sta diventando un imperativo educativo categorico, essendo la

redazione del PEI-PdV condizionata proprio dai modelli di disabilità prevalenti. Il ruolo della famiglia e un'attenta analisi della complessità dei contesti socio-educativi costituiscono elementi di innovazione fondanti per realizzare una scuola che proceda verso la direzione effettiva dell'inclusione. I nuovi modelli di PEI-PdV hanno consentito di riaprire il dibattito in merito ai processi scolastici inclusivi, sollecitando nei docenti la ricerca di didattiche maggiormente inclusive, declinate al plurale perché molteplici devono essere le metodologie e gli strumenti messi in atto, capaci di attuare e realizzare un'autentica differenziazione didattica (d'Alonzo, 2020) finalizzata alla realizzazione degli apprendimenti per tutti e per ciascun alunno. Il PEI-PdV si configura, quindi, come lo strumento educativo d'elezione per la promozione di processi educativi inclusivi scolastici. La dimensione della progettazione didattica, contenuta all'interno del PEI-PdV, consente di ideare e realizzare percorsi didattici inclusivi connessi con le attività della classe, favorendo, quindi, il passaggio dalle culture inclusive alle pratiche capaci di realizzare nel concreto dell'istituzione scolastica un valido percorso verso l'inclusione. La competenza nella progettazione del PEI-PdV assume, quindi, un aspetto prioritario da sviluppare nei percorsi formativi dei docenti specializzati (Amatori et al., 2021). Essa si configura come una tematica centrale della professionalità docente da declinare in prospettiva inclusiva, accompagnata da una profonda conoscenza della didattica inclusiva orientata all'azione quotidiana sul campo. Il PEI-PdV si realizza, quindi, in un "sistema aperto e complesso, composto da più contesti che formano un ecosistema con un orizzonte operoso ampio" (Canevaro, 2021, p. 89): la scuola, i genitori, il territorio e l'extra scuola. Come dimostra la storia scolastica di Francesco, il contesto condiziona fortemente il funzionamento dell'alunno. Una differente strutturazione didattica, volta a favorire i punti di forza dell'allievo e i suoi stili di apprendimento, valorizzano al meglio il lavoro cooperativo e l'eterogeneità del gruppo-classe, rimuovendo gli ostacoli all'apprendimento e alla piena partecipazione dell'alunno verso le attività d'aula. La costruzione di un positivo clima di classe, la valorizzazione di ogni alunno, sono elementi determinanti affinché ognuno acquisisca una buona immagine di sé e abbia soddisfacente aderenza ai processi apprenditivi. Francesco è stato, quindi, progressivamente educato a sperimentare ben-essere all'interno dei contesti scolastici, a incrementare la sua autostima e la sua autoefficacia mediante la graduale conquista di una relazione significativa con il gruppo classe indicata nel suo PEI-PdV e messa in atto nelle prassi scolastiche quotidiane:

"La persona va considerata al centro del progetto di vita, non come oggetto di intervento ma quale soggetto attivo che, attraverso decisioni condivise con i servizi e secondo i propri livelli di autonomia e capacità di autodeterminazione, concorre a definire gli obiettivi e contenuti della progettualità che lo riguarda. [...] Il progetto di vita coincide con il progetto individuale/personale, e deve accompagnare in modo dinamico la persona in tutto il suo ciclo di vita, seguendone la modificazione dei bisogni e delle aspirazioni nelle diverse fasce di età" (Lascioli, Pasqualotto, 2021, p. 18).

Amatori e Bocci (2021), richiamando Canevaro, fanno riferimento alla "dinamica *tra-dizione (istituito)* e *innovazione (istituente)* nel loro reciproco influenzarsi sul piano *sincronico* (le singole tappe/fasi che hanno determinato l'evolversi dell'inclusione) e *diacronico* (il processo considerato nella sua globalità)" (p. 74). Nel cambiamento e nel passaggio tra il paradigma

dell'integrazione scolastica alla prospettiva inclusiva, inevitabilmente si concretizza l'utilizzo di nuovi modelli, in virtù del fatto che la favorevole evoluzione dell'atteggiamento verso la disabilità ha condotto a successive e ulteriori mutazioni normative.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Amatori, G. & Bocci, F. (2021). Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20 (2), 72-83.
- Amatori, G., Bianco, N.D., Capellini, S.A., & Giacconi, C. (2021). Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni. *Form@re*, 21(1), 24-37.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bianquin, N. (2018). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bianquin, N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: PensaMultimedia.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *L'index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Caldin, R. (2019). Inclusione. In L. d'Alonzo (ed). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana, pp. 259-264.
- Caldin, R. & Pileri A. (2021). *Disabilità complessa. Impegni di alleanza tra famiglia, scuola e servizi sociosanitari*, DIDA, 12, 30-35.
- Canevaro, A. (1999). *Quel bambino là...Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2021). Un PEI in un contesto e un orizzonte operoso. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20 (2), 84-95.
- Cesaro, A. (2021). PEI-Piano Educativo Individualizzato. *Studium Educationis*, (2), 122-127.
- Ciletti, L., & Borgonovi, E. (2018). *La rete pubblico-privato per l'inclusione scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali: teorie, legislazione e buone pratiche di leadership. Teorie, legislazione e buone pratiche di leadership*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). *Il PEI con l'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali, Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Corso, S. (2021). Diritto all'educazione e all'istruzione del bambino con disabilità e strumenti di tutela. Il Piano educativo individualizzato (PEI). *Bollettino As. Pe. I*, 191, 56-62.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2019). Essere operosi nel segno dell'autodeterminazione. In M. Montanari (ed.), *Educarsi in un mondo operoso. Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva*. Trento: Erickson, pp. 59-67.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholè.

- d'Alonzo, L. & Monauni A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholè.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. DLgs. 66/2017. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Dovigo, F. (2007). *Fare Differenze*. Trento: Erickson
- FISH, *Scuola, un PEI su quattro redatto senza la famiglia*. <http://www.vita.it/it/article/2022/01/14/scuola-un-pei-su-quattro-redatto-senza-la-famiglia/161574/> (ultima consultazione 14.01.2022).
- Folci, I., Maggiolini, S., Zanfroni, E., & d'Alonzo, L. (2019). La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno: esiti di una ricerca nel territorio varesino. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 189-216.
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Gaspari, P. (2021). La Pedagogia speciale come scienza inclusiva: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX (1), 30-34.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Giarolo, A. (2021). *Sostegno in pratica. Casi, strategie e strumenti normativi per una didattica efficace e inclusiva*. Trento: Erickson.
- Guerini, I., Montanari, M., Ruzzante, G. & Travaglini, A. (2021). Ripensare l'inclusione scolastica durante e dopo la pandemia: alcuni spunti di riflessione. *Form@re*, 21 (3), 180-190.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- 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), 415-426.
- Ianes, D. & Demo, H. (2021). Per un Piano educativo individualizzato inclusivo. In D. Ianes, F. Fogarolo, & S. Cramerotti (eds.), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson, pp. 21-32.
- Ianes, D., Fogarolo, F. & Cramerotti, S. (eds.) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2020/2021*. <https://www.istat.it/it/files//2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf> (ultima consultazione 30.01.2022).
- Lascioli, A. & Pasqualotto, L. (2018). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Lascioli, A. & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.

- Lucisano, P., Stanzione, I. & Morini A.L. (2021). La scuola dopo l'emergenza: prospettive e riflessioni sulla didattica a partire dall'indagine nazionale SIRD. *Italian Journal of Educational Research*, XIV (27), 102-114.
- Manganaro, L. & de Robertis, G. (2021). Il diritto all'autodeterminazione e all'autorappresentanza delle studentesse e degli studenti con disabilità intellettiva e/o relazionale per il percorso scolastico e di vita. In A. Canevaro, R. Ciambrone & S. Nocera (eds). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson, pp.189-196.
- Mangiatordi, A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: ETS.
- Marchisio, C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Marchisio, C.M. & Curto N. (2019). *Diritto al lavoro e disabilità. Progettare pratiche efficaci*. Roma: Carocci.
- Medeghini, R. (ed.) (2015). *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G. & Valtellina E. (ed.) (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Montanari, M. (2020). *Contesti scolastici e sociali in prospettiva inclusiva*. Roma: Aracne.
- Morganti, A. (2020). Le competenze socio-emotive. *Scuola dell'infanzia*, VI, 20-21.
- Morganti, A. & Bocci, F. (eds.) (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: GiuntiEdu.
- Murawski, W. & Scott, K.L. (eds) (2021). *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- Norwich, B. (2007). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- ONU (2006), *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx> (ultima consultazione 15.01.2022).
- Pavone, M. (ed.) (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Ranieri, M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 23, 69-76.
- Sciacchitano, A. (2014). *La medicalizzazione ovvero la vita quotidiana come patologia*. Pordenone: Polimnia Digital Editions.
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of human development*, 6(2), 151-166.
- Zappella, M. (2021). *Bambini con l'etichetta. Dislessici, autistici e iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*. Milano: Feltrinelli.